This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

duc
230
86

Educ 2230.186

HARVARD
COLLEGE
LIBRARY

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Methodik des Unterrichts

in

Geographie, Geschichte und deutscher Sprache.

Digitized by Google

Digitized by Google

Methodik des Unterrichts

in

Geographie, Geschichte und deutscher Sprache

für Volks- und Mittelschulen

von

Dr. Michael Geistbeck.

Freiburg im Breisgau.
Herdersche Verlagshandlung.
1886.
Zweigniederlassungen in **Straßburg, München** und **St. Louis, Mo.**
Wien I, Wollzeile 33: B. Herder, Verlag.

Digitized by Google

Educ 2230.186

HARVARD COLLEGE
AUG 14 1940

WITHDRAWN

Entered according to **Act of Congress**, in the year 1886, by *Joseph Gummersbach* of the firm of **B. Herder**, St. Louis, Mo., in the Office of the Librarian of Congress at Washington, D. C.

Buchdruckerei der Herder'schen Verlagshandlung in Freiburg.

Digitized by Google

Vorwort.

Das vorliegende Werkchen ist hervorgegangen aus Vorträgen, die der Verfasser alljährlich an seiner Anstalt in den Monaten Oktober und November für die in die Praxis der Volksschule übertretenden Lehramts-Kandidaten zu halten hat. Für die Kreise der Volksschule ist denn auch die Schrift in erster Linie bestimmt; ich hege indes die Hoffnung, daß sich dieselbe auch für angehende Lehrer an Mittelschulen nützlich erweise.

Von den zahlreichen ähnlichen Werken unterscheidet sich die Arbeit zunächst dadurch, daß hiefür die gesamte, den Kreisen der Volks- und Mittelschule entstammende diesbezügliche methodische Litteratur sorgfältigst verwertet wurde, dann durch die starke Betonung des historischen und litterarischen Momentes. Das letztere namentlich hat meines Wissens bisher noch nirgends eine so ausgedehnte und eingehende Bearbeitung gefunden.

Möge das Werkchen freundliche Aufnahme finden!

Freising im Juli 1886.

Der Verfasser.

Digitized by Google

Digitized by Google

Inhalts-Verzeichnis.

Erster Teil.

Geographie.

		Seite
Erstes Kapitel.	Wert und Zweck des geographischen Unterrichts . .	1
Zweites Kapitel.	Material der Geographie	3
Drittes Kapitel.	Die verschiedenen Methoden des geographischen Unterrichts	7
Viertes Kapitel.	Unterrichtsgrundsätze	8
Fünftes Kapitel.	Das Kartenzeichnen	13
Sechstes Kapitel.	Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts .	19
Siebentes Kapitel.	Veranschaulichungsmittel	34
Achtes Kapitel.	Litteratur	43

Zweiter Teil.

Geschichte.

Erstes Kapitel.	Wert und Zweck des Geschichtsunterrichts . . .	60
Zweites Kapitel.	Material des Geschichtsunterrichts	63
Drittes Kapitel.	Methoden des Geschichtsunterrichts	72
Viertes Kapitel.	Unterrichtsgrundsätze	77
Fünftes Kapitel.	Geschichte der Methodik des Geschichtsunterrichts . .	87
Sechstes Kapitel.	Lehrmittel	92
Siebentes Kapitel.	Litteratur	94

Digitized by Google

Dritter Teil.

Deutsche Sprache.

		Seite
Erstes Kapitel.	Das Sprechen	117
Zweites Kapitel.	Das Lesen	122
Drittes Kapitel.	Grammatik	141
Viertes Kapitel.	Orthographie	160
Fünftes Kapitel.	Aufsatz	174
Sechstes Kapitel.	Litteratur	202

Digitized by Google

Erster Teil.

Geographie.

Erstes Kapitel.

Wert und Zweck des geographischen Unterrichts.

Der geographische Unterricht ist in der Schule zu betreiben:

I. aus praktischen Gründen.

1. Infolge der großartig entwickelten Verkehrsverhältnisse der Neuzeit vermag auch der schlichteste Mensch eines gewissen Maßes geographischer Kenntnisse nicht zu entbehren. Während in früheren Jahrhunderten Tausenden von Menschen die Heimat zugleich die Welt war, sind heutzutage durch die Dampfkraft und den elektrischen Funken alle Schranken des Verkehrs durchbrochen. Die Wolle zu unseren Kleidern liefert uns jetzt Australien, das Kapland oder Argentinien; das Öl, das uns die langen Winternächte erhellt, quillt in Amerika; der Kaffee, den wir schlürfen, reift auf Java oder Ceylon, und selbst das Brot, das wir genießen, stammt vielleicht aus Illinois oder Chile. So erinnern schon die gewöhnlichen Bedürfnisse des täglichen Lebens an die ausgedehnten Verkehrsbeziehungen unserer Heimat mit den fernsten Strichen der Erde.

2. Auch die Tagespresse, die heutzutage ebenso in der Hütte des Taglöhners und der Werkstätte des Arbeiters wie im Palaste ihren Leserkreis hat, versetzt uns durch ihre Berichte fort und fort in fremde Regionen, in welchen sich zurechtzufinden nur der geographische Unterricht ermöglicht.

3. Nicht minder kann ein gediegener Unterricht in der Geographie für den künftigen Beruf des Schülers fruchtbringend werden; so muß der rationelle Landwirt z. B. die verschiedenartigsten Verhältnisse der Erdoberfläche sorgfältig in Betracht ziehen, wenn er auf Erfolge rechnen will; auch für den Kaufmann und Gewerbtreibenden bildet das geographische Element die Grundlage eines tüchtigen Geschäftsbetriebs; denn in einer Zeit, wo die Getreidefrucht, die am Ohio und in Kalifornien wächst,

Digitized by Google

auf dem Weltmarkte mit jener vom schwarzen Meere konkurriert, wo der Reis aus Bangkok, Akyab und Mulmein in Hinterindien in den bremischen Speichern neben jenem aus Carolina lagert, muß derjenige, welcher sein Geschäft mit Umsicht und Überblick leiten will, auch die verschiedenen Länder der Erde kennen, ihre Weltlage, ihre Erzeugnisse und Produktionskraft;

II. aus pädagogischen Gründen.

1. Kaum ein anderer Unterrichtsgegenstand bietet so viele Objekte der unmittelbaren Anschauung als gerade die Geographie, deren Gegenstand die ganze sichtbare Erde bildet mit ihren Bodenformen, Gewässern, Pflanzen, Tieren und Menschen; sie scheint deshalb vorzüglich geeignet, das Anschauungsvermögen der Schüler zu fördern.

2. Wegen ihres reichhaltigen Materials muß die Erdkunde, selbst wenn sie sich auf die wichtigsten Punkte beschränkt, immerhin das Gedächtnis der Schüler in beträchtlichem Grade in Anspruch nehmen; sie übt und stärkt somit auch das Gedächtnis.

3. Der Wert der Geographie ist ferner nicht zu unterschätzen für die Entwicklung der Einbildungskraft. So sind namentlich lebhafte Schilderungen ferner Völkerstämme oder entlegener Landschaften ein ausgezeichnetes Mittel, die Phantasie der Schüler mächtig zu erregen.

4. Gibt dann der Lehrer den Schülern Gelegenheit, ein herrliches Thal, eine majestätische Gebirgsgruppe, einen großartigen Wasserfall, eine liebliche Landschaft in Wirklichkeit oder durchs Stereoskop in Bildern zu schauen, so bildet er auch Sinn und Gefühl für das Ästhetische, den Naturſinn.

5. Die moderne Erdkunde betrachtet die innere Verwandtschaft und Beziehung der einzelnen geographischen Objekte; sie nimmt Rücksicht auf den naturgemäßen Zusammenhang, in dem diese Objekte untereinander stehen, und darum muß bei Betonung dieses Moments im geographischen Unterricht der Schüler aus dem Vorhergehenden das Nächstfolgende erschließen. Der richtig erteilte geographische Unterricht wendet sich deshalb auch an die Denk- und Schlußkraft der Schüler.

6. Die Erdkunde bildet die Voraussetzung für eine Reihe anderer Unterrichtsgegenstände; „ohne sie," sagt Herbart, „fehlen den historischen Begebenheiten die Stellen und Distanzen, den Naturprodukten die Fundorte, der populären Astronomie fehlt die ganze Anknüpfung, der geometrischen Phantasie eine der wichtigsten Anregungen."

7. Von außerordentlicher Wichtigkeit ist die Geographie selbstverständlich für die vaterländische Bildung; denn wodurch mehr als durch die Betonung der Vorzüge der Heimat wird Vaterlandsliebe und Anhänglichkeit an den heimatlichen Boden erweckt? Erst die Geographie

Digitized by Google

lehrt uns in Wahrheit des Dichters Wort verstehen, wenn er vom Vaterlande sagt: „Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft."

8. Endlich kann nicht geleugnet werden, daß der geographische Unterricht eine das religiöse Gefühl bildende Kraft in sich birgt. Er läßt, richtig erteilt, unsern Planeten „als einen Inbegriff höchster Zweckmäßigkeit, Schönheit und Vortrefflichkeit" erscheinen, „als eine Gotteswelt, als eine Offenbarung göttlicher Weisheit in der Form einer sichtbaren Welt". Ritter selbst weist auf dieses Moment hin, wenn er seine größte geographische Arbeit mit dem frommen Wunsche gleichsam einsegnet: „Sie sei mein Lobgesang des Herrn", und wenn er für sein Porträt das Psalmwort zum Motto wählt: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes, und die Veste verkündet seiner Hände Werk."

Zweites Kapitel.

Material der Geographie.

1. Umfang.

Ihrem Umfange nach zerfällt die Geographie in die mathematische, physische und Kulturgeographie. Hummel bestimmt den Inhalt eines jeden dieser Teile folgendermaßen[1]:

1. Die mathematische Geographie hat zum Inhalt die Gestalt und Größe der Erde, sowie die Bewegungen und die Bahn der Erde im Raume des Sonnensystems. Außer diesen Grundlehren bietet dieselbe aber noch andere wichtige Erkenntnisse, ohne welche eine genaue Betrachtung der Erde nach Teilen ebenso unmöglich sein würde, als die Erkenntnis mancher Erscheinungen, die für das Leben auf der Erde von fundamentaler Wichtigkeit sind. Die mathematische Geographie bietet zunächst die Mittel zur Ortsbestimmung in den Lehren vom Horizont, den Himmelsgegenden und den wichtigsten Punkten und Linien des Globus. Sind diese Lehren nur von Wert für die Orientierung auf der Erde, so sind die Erkenntnisse von der Beleuchtung und Erwärmung der Erde unentbehrlich für das Verständnis der Ursache von Tag und Nacht und von dem regelmäßigen Verlaufe der Jahreszeiten. Insofern endlich der Erdmond im Abhängigkeitsverhältnis zur Erde steht, sind auch dessen Größe, Beschaffenheit, Bewegungen, Lichtgestalten und Finsternisse Gegenstände der mathematischen Geographie. Damit schließt, streng genommen, das Bereich derselben ab. Gewöhnlich werden aber in der mathematischen

[1] Hummel, Hilfsbuch für den Unterricht in der Erdkunde. Halle, Anton, 1885. S. 6—8.

Digitized by Google

Geographie auch noch die wichtigsten Lehren vom Sonnensystem und von den Fixsternen, sowie das Nötigste aus der Zeitrechnung und vom Kalender behandelt.

2. Die physische Geographie giebt eine Übersicht über die Verteilung der Land- und Wassermassen auf der Erdoberfläche nach Lage, Flächeninhalt und Gestalt derselben; sie beschreibt die Oceane nach Lage, Gliederung und besonderen Eigentümlichkeiten; sie schildert die Erdteile nach Lage, wagrechter Gliederung und Bodenform; sie verfolgt die Verzweigungen des Wassergeäders im Lande und die Ansammlung desselben in Binnen- und Strandseen; sie läßt das Klima der Länder erkennen; sie zeigt, wie alle die genannten Faktoren der unorganischen Natur bestimmend einwirken auf die Pflanzendecke und die Tierwelt individualisierter Erdräume.

3. Die Kulturgeographie befaßt sich mit den Völkern an und für sich oder mit den Beziehungen der Völker zu einander. In ersterer Hinsicht begreift sie die erforderlichen Kenntnisse von der körperlichen und geistigen Eigenart der Völker, also Abstammung, Nationalcharakter, geistige Kultur und Religion, sowie die Kenntnisse von den Formen des öffentlichen Lebens der Völker, wie sie bei unkultivierten Völkern in der Art des Zusammenlebens, bei Kulturvölkern in der Landesverfassung und in der staatlichen Gliederung zum Ausdruck gelangen. Auch die Beziehungen der Völker zu einander, sei es in mitteilender, sei es in empfangender Hinsicht, bilden mit den Inhalt der Kulturgeographie: die Großwerkstätten der Industrie, die Hauptverkehrsbahnen des Welthandels, die weltumspannenden Arbeitsfelder der christlichen Mission.

2. Auswahl und Anordnung.

a. Bezüglich der Auswahl des Unterrichtsmaterials gelten folgende Grundsätze:

1. Der Stoff muß den Bedürfnissen und dem Standpunkte der Schule anbequemt werden. So besteht in dieser Beziehung ein großer Unterschied zwischen der Volks- und Mittelschule und dann wieder zwischen den verschiedenen Arten dieser Schulen.

2. Es sollen nur solche Objekte zum Gegenstande des Unterrichts gemacht werden, welche für die einzelnen Erdräume vorzugsweise charakteristisch sind. So hüte man sich vor einer allzu speciellen Aufzählung von Gebirgsketten, Bergen und Flüssen. Ganz besonders ist Maß zu halten bei Angabe der Produkte.

3. Die Stoffauswahl muß für nahe Erdräume (in der Regel) eine reichere, für entferntere eine knappere sein.

Digitized by Google

Gegenstand der sorgfältigsten Behandlung hat deshalb die Heimat zu sein, und zwar aus folgenden Gründen:

α. Für den bei weitem größten Teil der Menschen ist die Heimat der Schauplatz ihrer lebenslangen Thätigkeit; ohne Kenntnis aber des Raumes, in dem der Mensch lebt, und der bürgerlichen und staatlichen Verhältnisse, in welchen und auf welche zu wirken er bestimmt ist, ist ein segensreiches Wirken unmöglich.

β. Jeder Unterricht hat auf Anschauung zu basieren; denn sie ist ja das Fundament aller Erkenntnis; nur da aber ist eine anschauliche Gestaltung des geographischen Unterrichts möglich, wo er sich an die Heimat anlehnt; denn nur sie liefert durch unmittelbare Wahrnehmung die oro- und hydrographischen Grundbegriffe, die Elemente der Klimatologie und Produktenkunde, das Wesentliche der ethnographischen und politischen Verhältnisse u. s. w.

γ. Eine gründliche, allseitige, auf Anschauung basierte Belehrung über die heimatlichen Verhältnisse ist auch die beste Vorschule für den eigentlichen geographischen Unterricht. Diesterweg begründet diese These aufs schlagendste also: „Nur dadurch lernt man unbekannte, fremde Dinge, die unserer sinnlichen Wahrnehmung entrückt sind, gründlich kennen, daß man sie mit ähnlichen bekannten Gegenständen zusammenhält und mit ihnen vergleicht. Der Inhalt des ersten geographischen Unterrichts wird daher aus der nächsten Umgebung genommen, und der Grundsatz vom Bekannten zum Unbekannten, der hier mit dem vom Nächsten zum Entfernteren zusammenfällt, soll den Unterricht in der Geographie wie in der gesamten Weltkunde beherrschen.“ So erfährt der geographische Unterricht erst durch die Heimatkunde gewissermaßen seine Beseelung.

δ. Nur die Heimatkunde giebt endlich die Möglichkeit an die Hand, die bildliche Darstellung eines bekannten Raumes entstehen zu lassen und so überhaupt das Kartenverständnis anzubahnen. Der Schüler muß wenigstens eine Karte (die der Heimat) auf Grund der unmittelbaren Anschauung haben entstehen sehen, damit er in den Stand gesetzt werde, durch das Kartenbild sich auch von solchen Landesteilen und Gegenden, die er nicht gesehen hat, eine dem wirklichen Bilde möglichst entsprechende Vorstellung zu machen. Dabei muß als Hauptgrundsatz gelten: Erst die Sache, dann das Bild, so daß sich das Bild aus der Sache, nicht umgekehrt die Sache aus dem Bild erklärt. Die Schüler dürfen also die räumlichen Objekte nicht erst aus der Karte, die sie darstellt, kennen lernen, sondern sie müssen das in der Wirklichkeit Angeschaute auf die Karte übertragen.

Aus demselben Grunde muß das engere und weitere Vaterland eine weit genauere unterrichtliche Behandlung erfahren, als andere

Digitized by Google

Erdräume, und von den Erdräumen *außerhalb* des Vaterlandes haben *diejenigen Länder* wieder besonders berücksichtigt zu werden, welche in *politischer, industrieller, merkantiler* oder *religiöser Beziehung eine wichtige Rolle spielen*. Solche Länder sind z. B. in Europa: Frankreich, England, Rußland, Italien, die Schweiz, Holland, Belgien; in Asien: Palästina, Ostindien und China; in Afrika: Ägypten, Algier, das Kapland; in Amerika: die Union und Brasilien.

4. *Es ist jegliche Einseitigkeit in der Stoffauswahl zu vermeiden*. So muß die *physische* Geographie *allen* Teilen der physikalischen Geographie Rechnung tragen; der diesbezügliche Unterricht darf sich also nicht bloß auf Oro- und Hydrographie erstrecken (was nicht selten der Fall zu sein scheint, wenigstens nach vielen Lehrbüchern zu schließen), er muß vielmehr auch das Klima, sowie die Produkte eines Erdraumes in den Kreis seiner Betrachtung ziehen. Andererseits ist aber auch vor einer *übermäßigen Pflege der physischen Geographie* zu warnen, hauptsächlich in dem Sinne, daß dadurch die *Kulturgeographie* geschädigt würde. Erst die Kulturgeographie läßt ja die Erde als Erziehungsstätte des Menschengeschlechts erscheinen und giebt daher dem Unterrichte in der Erdkunde nicht sowohl seinen höheren, als vielmehr seinen wahren Inhalt.

b. Was die *Anordnung des Stoffes* betrifft, so sind hiebei folgende Gesichtspunkte zu beachten:

1. *Unterrichte stets nach einer festen Disposition!* Dadurch erhalten die Schüler feste Anhaltspunkte für das Gedächtnis und Übersichtlichkeit über das behandelte Material; Einprägung wie Reproduktion gehen bei Beachtung dieses Satzes leicht von statten. — Die Ordnung, in welcher ein geographisches Ganzes gewöhnlich behandelt wird, ist folgende: 1) Lage, Grenzen, Größe; 2) wagrechte Gliederung; 3) Bodengestalt; 4) Bewässerung; 5) Klima; 6) Produkte; 7) Bevölkerung (nach Zahl und Dichtigkeit, Abstammung, Sprache, Religion, geistiger Kultur, Nahrungsquellen und politischen Verhältnissen); 8) die geographisch-bedeutsamen Wohnplätze.

Es empfiehlt sich diese Ordnung besonders auch deshalb, weil aus ihr die Wechselwirkung der einzelnen geographischen Elemente hervorleuchtet und darum bei ihrer Befolgung das ursächliche Moment der Erdkunde um so besser betont werden kann. So hängt von der Orographie die Hydrographie ab, von der Lage das Klima, vom Klima die Produkte u. s. w.

2. *Gliedere den Stoff nach geographischen Individuen, behandle diese allseitig und schließe mit einer allgemeinen Übersicht!* Nur auf diese Weise entsteht ein *lebensvolles*,

Digitized by Google

anschauliches Bild einer geographischen Landschaft; die allgemeine Übersicht aber wird in diesem Falle zur wiederholenden und zugleich vergeistigten Zusammenfassung des früher Gegebenen; der Lehrstoff wird auf diese Weise tüchtig befestigt und die Aneignung seitens des Schülers erleichtert. Verpönt ist demnach jene Anordnung des Stoffes, wonach erst die gesamte Gliederung eines Erdteils, dessen gesamte Bodengestalt u. s. w. behandelt wird, da das System nicht den Anfang im Unterricht zu bilden geeignet ist, dasselbe vielmehr erst aus der Detailbetrachtung der einzelnen Landschaften sich ergeben muß. Hiegegen verstößt freilich noch die Mehrzahl der geographischen Lehrbücher [1].

Drittes Kapitel.

Die verschiedenen Methoden des geographischen Unterrichts.

Diese sind:

1. die analytische Methode; sie beginnt mit der Vorführung des Erdganzen und lehrt nach und nach die einzelnen Teile desselben kennen. Näher bezeichnet, betrachtet sie die Erde zunächst als Weltkörper, dann die Erde an sich, d. h. ihre Land- und Wassermassen, deren Gliederung u. s. w., und hieran schließt sich die Behandlung der einzelnen Erdteile nach ihren physischen und politischen Verhältnissen. Diese Methode ist streng wissenschaftlich; wohl lassen sich mit genügend vorbereiteten Schülern auf diesem Wege gute Resultate erzielen, nicht aber mit Anfängern; denn in diesen müssen erst jene unmittelbaren Anschauungen klar ausgeprägt werden, welche die Grundlage des geographischen Verständnisses bilden; das geschieht nun besonders durch die

2. synthetische Methode; sie wählt als Ausgangspunkt die Heimat und schreitet von dieser zum engeren und weiteren Vaterlande, schließlich zum Erdganzen und dessen Stellung im Weltraume vor; sie eignet sich deshalb weit besser für die Schule; dabei wird sie auch den bekannten methodischen Grundsätzen gerecht: Vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Ritter selbst redet diesem Lehrgange das Wort:

„Die natürlichste Methode ist diejenige, welche das Kind zuerst in der Wirklichkeit orientiert und zu fixieren sucht, auf der Stelle, wo es leibt und lebt, auch sehen lehrt. Diese Elementarmethode vereinigt alle Forderungen der Wissenschaft und ist darum die einzig richtige."

---

[1] Vgl. hingegen meine „Grundzüge der Geographie für Mittelschulen". München, Oldenbourg, 1885. S. 145, 183, 210 u. 244.

Digitized by Google

Die rein synthetische Methode hat nur den Nachteil, daß der Schüler zu spät einen Überblick über die ganze Erde erhält; diesem Mangel begegnet

3. die synthetisch-analytische Methode; sie geht gleichfalls von der Heimat aus, richtet aber nicht erst am Schlusse des Lehrganges, sondern viel früher schon den Blick auf das Ganze.

Was die früher so sehr gepriesene synthetisch-konzentrische Methode betrifft, welche schon auf der untersten Stufe dem Schüler eine Übersicht über das Gesamtgebiet der Geographie bietet und diese Übersicht dann auf den folgenden Stufen immer mehr erweitert und vertieft, so sprechen gegen dieselbe eine Reihe sehr triftiger Gründe. Zunächst ist das Ziel des geographischen Unterrichts nicht die dauernde Bewahrung einzelner Kenntnisse im Gedächtnis, sondern das durch anschauliche Betrachtung der Erde geweckte nachhaltige Interesse, d. h. die Fähigkeit, neu auftretende Vorstellungen durch die in der Seele schon vorhandenen alten sich anzueignen. Dann hindert die rasche und oft oberflächliche Darbietung einer Menge disparatesten Stoffes — wie dies in der Natur des konzentrischen Ganges gelegen ist, der in einem Jahreskurse alle Gebiete der Geographie gleichmäßig zu durchlaufen hat — jede Vertiefung und gestattet kein längeres anschauendes Verweilen bei einem Gegenstande. Dazu kommt, daß auf jeder folgenden Stufe wirklich Neues fast gar nicht mehr dargeboten wird, wodurch jedes lebendige Interesse am Unterricht erstickt und ertötet wird.

Nicht selten redet man auch noch von einer konstruktiven, associierenden, gruppierenden und vergleichenden Methode; freilich mit Unrecht. Hummel bemerkt sehr zutreffend in dieser Beziehung: „Wer vermag durch Zeichnen allein Erdkunde zu lernen? Ebensowenig leuchtet ein, wie man die geistigen Thätigkeiten des Associierens, Gruppierens und Vergleichens, die sich als Stufen in jeder gut angelegten Lektion finden müssen, zu charakteristischen Merkmalen besonderer Methode machen kann. Sie sind nichts weiter als Manieren der Unterrichtstechnik."

Viertes Kapitel.

Unterrichtsgrundsätze.

Die wichtigsten der hier in Betracht kommenden Unterrichtsgrundsätze sind folgende:

I. Unterrichte soviel als möglich anschaulich!

1. Das wichtigste und beste Mittel zur Veranschaulichung ist, wie überall, so auch im geographischen Unterrichte die Betrachtung des Ob-

Digitized by Google

jektes selbst, nämlich desjenigen Teiles der Erde, der gerade Gegenstand des Unterrichts ist. Der Natur der Sache nach kann aber diese direkte Betrachtung nur bei einem kleinen Stücke der Erde ausgeführt werden, nämlich beim Heimatorte und dessen nächster Umgebung; daher soll es kein Lehrer versäumen, die geographischen Objekte der Heimat den Schülern in der That vorzuführen; sehr nützlich erweisen sich in dieser Beziehung Schulausflüge und Reisen. Hundert Dinge, von denen der beredteste Mund, das gelungenste Buch und die beste Karte nur ein schwaches Bild zu geben vermögen, erscheinen dabei als offene Begriffe. Nur ist bei solchen Ausflügen erforderlich, daß der Lehrer die unterrichtlichen Zwecke auch in den Vordergrund stellt.

2. Wo unmittelbare Anschauung unmöglich, ist dem Unterrichte durch möglichst wirksame Veranschaulichungsmittel zu Hilfe zu kommen. Solche sind: Reliefs, Bilder, Globen und Landkarten; auch die Modelle zur Veranschaulichung der Grundlehren der mathematischen Geographie gehören hieher. Näheres hierüber im siebenten Kapitel.

3. Ein Hauptbehelf, den geographischen Unterricht zu veranschaulichen, sind ferner Verhältniszahlen. Zahlen an sich sind wertlos. Zahlen gewinnen erst Leben und erwecken eine richtige Vorstellung der durch sie ausgedrückten Momente, wenn sie mit anderen bekannten Werten ins Verhältnis gesetzt und verglichen werden. „Nicht die absoluten Zahlen," sagt Peschel, „sondern die Verhältnisse der Größen sind es, auf welche es ankommt, und Verhältniszahlen prägen sich schon wegen ihrer Kürze viel leichter ein." Für den Größenvergleich der einzelnen Erdteile dient uns z. B. Europa als Einheit. Südamerika ist dann 2 mal, Afrika 3 mal, ganz Amerika 4 mal und Asien $4^1/_2$ mal so groß. Wird das Größenverhältnis von Staaten ins Auge gefaßt, so bildet am zweckmäßigsten das Vaterland den Maßstab hiefür. So ist z. B. im Vergleiche zu Deutschland Rußland 10 mal und Europa 18 mal so groß.

In ähnlicher Weise müssen auch andere geographische Dinge, z. B. Zahl und Dichtigkeit der Bevölkerung, Flußlängen, Flußgebiete u. s. w. an heimischen Verhältnissen gemessen werden.

4. Auch graphische Darstellungen von Größenverhältnissen durch Linien und Flächen, z. B. von Flußlängen, Flußgebieten, Bergeshöhen, Gebirgslängen, Schneegrenzen, Staatengrößen u. s. w., sind sehr geeignet, das Interesse der Kinder anzuregen und richtige Vorstellungen zu erwecken; doch müssen auch derartigen Darstellungen Verhältniszahlen beigegeben sein, da sonst die Vorstellungen unbestimmt und vage bleiben. Leider wird dies noch immer nicht beachtet, wie verschiedene Lehrbücher zeigen. Unsere Losung ist daher vor allem: Verhältniszahlen.

Digitized by Google

Zur Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts tragen ferner bei:

5. geographische Sprüche, welche die Landes- und Volksart engerer geographischer Lokalitäten oft in überraschend treffender Weise charakterisieren; so heißt es z. B. vom Brandenburger Land: Kartoffeln und Grütze, Kieselsteine und Sand sind die Elemente im Brandenburger Land[1];

6. die Deutung geographischer Eigennamen; so ist Babel Mandeb = Thor der Thränen; der Name veranschaulicht somit recht deutlich die gefährliche Fahrt durch das klippenreiche rote Meer. Himalaja stammt von (ind.) hima = Schnee und alaja = Wohnung; der Name deutet demnach auf die bedeutende Höhe des Gebirges hin.

7. Endlich sind für die anschauliche Gestaltung des geographischen Unterrichtes von großer Bedeutung fleißiges Studium und häufige Reisen. In letzterer Beziehung äußert sich Diesterweg also:

„Vor allen Dingen verlange ich von einem Lehrer der Erdkunde, daß er nicht nur seine Heimat, sondern den Kreis, in welchem seine Schule liegt, und wenigstens einen großen Teil seiner Provinz nicht im Schnellwagen oder auf einem Dampfschiffe, sondern zu Fuße durchreiset, nicht bloß in Wirtshäusern übernachtet, sondern die Höhen erstiegen, die Thäler durchstrichen und die merkwürdigsten Punkte besucht habe. Wie lebendig ist doch die Darstellung von diesem Kenner für alle seine Schüler! ... Das ist daher eine unerläßliche Eigenschaft eines Lehrers der Weltkunde, daß er die Welt mit eigenen Augen gesehen und beobachtet habe."

(Vgl. hiezu den vortrefflichen Aufsatz Diesterwegs: „Jeder Schullehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher". Rheinische Blätter 26. Bd. II. 219[2].)

II. Suche dem Schüler das Verständnis der inneren Beziehungen der geographischen Thatsachen zu erschließen! Es kann dies in dreifacher Weise geschehen:

1. durch Darlegung des ursächlichen Zusammenhangs der geographischen Dinge. Welche Schwierigkeit soll es z. B. sogar für Volksschüler haben, den Grund davon zu erkennen, daß die Flüsse der schwäbisch-bayrischen Hochebene nördlichen oder nordöstlichen Lauf nehmen, daß die Flüsse der norddeutschen Ebene eine nordwestliche Richtung haben, daß am Bodensee Magnolien und Bignonien den Winter im Freien bestehen, während München sogar eine geringere mittlere Jahres-

[1] Die erste derartige Sammlung „geographischer Sprüche" verdanken wir dem Seminarlehrer Hummel; siehe dessen Hilfsbuch für den Unterricht in der Erdkunde. S. 115—134.

[2] Manchen beherzigenswerten Wink findet man in dieser Beziehung in Frommann-Ratzels Taschenbuch für angehende Fußreisende. 2. Aufl., Jena, 1880. *M.* 1.40. — Für diesbezügliche gründlichere Studien sei das ganz vorzügliche Werk empfohlen: Kaltbrunner, der Beobachter; allgemeine Anleitung zu Beobachtungen über Land und Leute. Zürich, Wurster u. Comp., 1882. 16 *M.*, und neuerdings Richthofen, Führer für Forschungsreisende. Berlin, Oppenheim, 1886. 16 *M.*

Digitized by Google

temperatur hat als Berlin, daß die Hochfläche von Oberbayern kaum 3000 Einwohner pro Quadratmeile zählt, während der Regierungsbezirk Düsseldorf auf dem gleichen Flächenraum über 13 000 aufweist u. s. w.?

2. durch Gewinnung allgemeiner Sätze. So kann z. B. durch den Hinweis darauf, daß die Rhône durch das französische Mittelgebirge aus ihrer scharf westlichen Richtung nach Süden abgelenkt wird, daß die Donau vor der Dobrudscha nach Norden ausweicht, daß der Ural die Wolga aus ihrem östlichen Laufe nach Süden drängt u. s. w., der allgemeine Satz abgeleitet werden, daß der Lauf der Gewässer vielfach durch die Richtung der Gebirge bestimmt wird;

3. durch Schlußfolgerungen. Hiebei werden allgemeine Sätze zur Erklärung neu auftretender Erscheinungen verwendet. So ist z. B. aus dem erkannten Satze, daß industriereiche Gebiete in der Regel die dichteste Bevölkerung haben, zu schließen, daß derselbe auch für Belgien seine Geltung habe.

Da gerade in dieser Art der Behandlung des geographischen Unterrichts die geistbildende Seite ganz besonders ihren Ausdruck findet, so wird der mit dem erdkundlichen Unterricht betraute Lehrer ihr nachdrücklichst Rechnung tragen. Nur gilt hier wie auch sonst das Solonische „Nimmer zu sehr", namentlich mit Bezug auf die Volksschule.

III. Setze den Unterricht in Beziehung zur Praxis des Lebens! Der geographische Unterricht kann sich, wenn er anders den Forderungen des Lebens gerecht werden will, unmöglich der Rücksichtnahme auf Materien entschlagen, wie: Handel, Verkehr, Industrie, Rohproduktion, Auswanderung u. s. w. Gerade diese Partieen der Kulturgeographie erscheinen vorzüglich geeignet, das Interesse der Schüler für den geographischen Unterricht nicht bloß flüchtig und vorübergehend, sondern auch anhaltend und dauernd zu erregen[1]. Ein Unterricht, der diese Partieen der Geographie vernachlässigt, ist wohl ebenso verwerflich wie ein Rechenunterricht, der nur die Entwicklung der mathematischen Gesetze verfolgt, die Bewältigung praktischer Aufgaben aber vernachlässigt.

IV. Trage bei Betrachtung eines Landes wenig vor, sondern entwickle viel!

---

[1] Eine weitere Ausführung dieser Materie enthält der von mir auf dem achten deutschen Seminarlehrertag in Karlsruhe (Sept. 1885) gehaltene Vortrag „Die Kulturgeographie im geogr. Unterricht" (abgedruckt in Kehrs „Pädagog. Blättern", 1886. 1. Heft). Besonders aber erlaube ich mir, auf meine „Grundzüge der Geographie für Mittelschulen, sowie zum Selbstunterricht" (München, Oldenbourg, 1885. *M.* 2.60.) zu verweisen, in welchen neben der sorgfältigen Berücksichtigung des physischen Moments auch der Kulturgeographie (meines Wissens zum erstenmal) in energischer Weise Rechnung getragen ist.

Digitized by Google

Was der Schüler bei aufmerksamer Betrachtung der Karte selbst finden kann, das soll ihm nicht vorgesagt oder gezeigt werden. Vielmehr sollen die Fragen des Lehrers den Zögling veranlassen, auf Grund des vorliegenden Kartenbildes die horizontale und vertikale Gliederung eines Erdraumes, seine Bewässerung u. s. w. selbstthätig zu ermitteln. — Die vortragende Unterrichtsform ist nur dann berechtigt, wenn solche Verhältnisse zur Besprechung gelangen, die der Schüler unmöglich selbst finden kann, wie Sitten und Gebräuche fremder Völker u. dgl.

V. Veranlasse den Schüler, den besprochenen Stoff in geschlossenem Gedankengange wiederzugeben! Nicht nur erhält hiedurch der Lehrer eine Gewähr für die richtige Auffassung der erörterten Materie, es ist dieses Verfahren für den Schüler auch eine sehr zweckmäßige Übung im freien sprachlichen Vortrage.

VI. Sorge für fleißige Einübung des behandelten Stoffes!

Vor allem ist hinsichtlich der Befestigung des im Unterrichte behandelten Stoffes nicht zu übersehen, daß den beiden Seiten des Unterrichts, der materialen und der formalen, Rechnung zu tragen ist. Die Repetitionsübungen müssen demnach einerseits auf Einprägung des Lehrstoffes, andererseits auf Befestigung des Gedankeninhalts der Lektionen gerichtet sein.

Dem materialen Unterrichtszweck dienen:

1. kartographische Diktate. Dieselben bestehen in kurzen Aufforderungen, den durchgesprochenen Lehrstoff in seinen wichtigsten Einzelheiten auf der bezüglichen Karte nochmals zu zeigen. Ihre zweckmäßigste Stellung im Unterrichte erhalten sie wohl kurz vor dem Ende der Lehrstunde. Um sich von der Richtigkeit der Reproduktionen der Schüler zu überzeugen, wählt der Lehrer einen erhöhten Standpunkt[1];

2. das Zeichnen; hierüber siehe Kap. 5;

3. die Wiederholung, wie solche in jeder folgenden Lektion über den in der vorhergehenden behandelten Stoff vorgenommen wird. Dabei empfiehlt es sich, daß die Schüler ihre Atlanten geschlossen halten und insgesamt den Blick auf die Wandkarte richten. Desgleichen erscheint es im Interesse einer möglichst starken Bethätigung der Schüler sehr zweckmäßig, nicht denselben Schüler zeigen und vortragen zu lassen, sondern diese Aufgabe stets an zwei Schüler zu verteilen.

4. Generalrepetitionen am Schlusse eines größern Abschnittes;

5. das Lesebuch; dieses erweist sich als geeignetes Hilfsmittel besonders dann, wenn solche Abschnitte zur Behandlung gewählt werden,

[1] Hummel, a. a. O. S. 49.

Digitized by Google

welche sich über die gleichzeitig im geographischen Unterrichte behandelten Stoffe verbreiten.

Dem formalen Unterrichtszweck dient besonders:

die geographische Aufgabe. Sie besteht hauptsächlich in Übungen, welche die Urteils- und Schlußkraft zu schulen geeignet sind. Gegenstand solcher Übungen sind demnach vorzugsweise die Beziehungen, in denen Bodenform und Bewässerung, Klima, Pflanzendecke, Tierwelt und Menschheit zu einander stehen. Derartige Aufgaben sind z. B. folgende: Erkläre a) die dichte Bevölkerung Englands, b) die spärliche Bevölkerung von Schottland. Aus welchen Ursachen sind die rechten Nebenflüsse der Donau wasserreicher als die linken? Begründe die günstige Handelslage von Bremen und Hamburg! In welchen Gebieten Deutschlands blüht besonders Industrie und warum? u. s. w. u. s. w.[1]

Fünftes Kapitel.

Das Kartenzeichnen[2].

1. Bedeutung. Das Kartenzeichnen liefert einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Ausbildung des Gesichtssinnes, erzeugt klares Vorstellen geographischer Raumverhältnisse, erregt die Selbstthätigkeit des Schülers durch eigene Gewinnung der Raumvorstellungen in hohem Grade, unterstützt das Einprägen derselben infolgedessen wesentlich, schafft Leben und Abwechslung im Unterricht, begünstigt die Aufrechthaltung einer guten Disciplin und orientiert den Lehrer rasch und sicher über die Leistungen der Klasse.

2. Umgrenzung des Stoffs. Wie der geographische Unterricht nicht alle Gebiete der Erdoberfläche in gleich ausführlicher Weise behandelt, sondern den Kulturländern der alten und neuen Welt eine eingehendere Behandlung zu teil werden läßt als solchen Gegenden, welchen eine hervorragende Bedeutung in der Kulturentwicklung der Menschheit fehlt, so beschäftigt sich auch das geographische Zeichnen hauptsächlich mit jenen. Das Ziel ist ja hier ebensowenig wie im naturkundlichen Unterricht systematische Vollständigkeit. Wichtiger ist, daß von den ausgewählten Gebieten nicht nur Plankarten, sondern auch senkrechte Durchschnitte gezeichnet werden.

3. Größe des zu zeichnenden Gebiets. Während man in

---

[1] Zahlreiche derartige Aufgaben finden sich bei Hummel, a. a. O. S. 381 u. ff.

[2] Hauptsächlich nach der ganz vorzüglichen Arbeit von Heiland, Das geographische Zeichnen. Weimar, Wagner, 1885.

Digitized by Google

dieser Hinsicht früher der Ansicht huldigte, es sei sofort die Bearbeitung der gesamten Erdoberfläche in Angriff zu nehmen, oder es sei wenigstens die Zeichnung eines ganzen Erdteils auf einmal zu verlangen, besteht die heutige Praxis darin, hauptsächlich kleine Erdräume zeichnen zu lassen. Die Konfiguration großer Erdräume wird ja auch durch die sorgfältige Betrachtung einer guten Karte erkannt und dem Gedächtnis mit Leichtigkeit eingeprägt.

4. Inhalt der Kartenskizze. In dieser Beziehung ist das Hauptgewicht darauf zu legen, daß mit Weglassung alles Nebensächlichen nur die Grundzüge der Karte in übersichtlichster Weise zur Darstellung gebracht werden. Keine Schwierigkeit machen bei Übertragung der Kartensymbole in die Skizze die Küstenumrisse, die politischen Grenzen, die Straßenzüge, Flußläufe, Seeen und Ortschaften; doch wird der geistige Standpunkt des Schülers den Ausschlag geben, ob sie alle auf jeder Stufe des Unterrichts Verwendung finden. Anders verhält es sich jedoch mit den Gegenständen senkrechter Erhebung und dem Gradnetz.

a. Terraindarstellung. Der Manieren giebt es hier verschiedene. Auf den Kartenentwürfen von Seydlitz (in der früheren Ausgabe des Buches), Meinzer, Kaufmann und Maser u. a. werden einfache dicke Striche verwendet; gegen sie wird mit Recht geltend gemacht, daß sie die Breitenausdehnung der Gebirge vernachlässigen und die Bezeichnung der steileren oder weniger steilen Abdachung, sowie die Darstellung solcher Gebirge, welche keinen ausgesprochenen Kamm haben unmöglich machen. Dronke stellt die Gebirge durch zwei gleichlaufende dicke Striche dar, welche die Hauptrichtung derselben angeben. Das Höhenverhältnis sucht er durch die verschiedene Dicke der Striche wiederzugeben. Kirchhoff bezeichnet die Erhebungen durch nach auswärts geschwungene Bogenreihen und zwar Kettengebirge durch eine enge Doppelreihe nach dem Abhange zu vorspringender Bogen, ein Plateau mit einfacher Bogenreihe seinen Abhängen entlang und ein Gruppengebirge mit einem je nach seinem natürlichen Umfange weiteren oder engeren Kranze eben solcher Bogen. Stärkere oder schwächere Markierung der Bogenreihen ist ein passendes Mittel, um die stärkere von der schwächeren Abfallseite eines Gebirges zu bezeichnen. — Eine weitere Methode ist die von Matzat. Derselbe äußert sich hierüber folgendermaßen: „Durch eine armslange und handbreite Schraffierung mit Kreide auf der Wandtafel, eine fingerlange und fingerbreite Schraffierung mit weichem, stumpfem Blei- oder Kreidestift auf Papier, so stark oder schwach wie man will, wird ein Gebirgs- oder Höhenzug seiner Länge, Breite und Höhe nach in wenigen Sekunden dargestellt. Noch besser giebt man den Schülern, besonders für die möglichst abzukürzende häusliche Arbeit, den Wischer (die Estampe) in die Hand. Ein

Digitized by Google

Längsstrich mit dem Wischer erfordert viel weniger Zeit, als die saubere Ausführung eines Seydlitzschen Striches mit Tinte; indem man ihn dann nach beiden Seiten in die Breite wischt, kann man ebenso rasch und leicht auch der Breitenausdehnung des Gebirges gerecht werden und durch Aufsetzen dunklerer Töne höhere Gebirgspartieen von niedrigeren unterscheiden." [1]

Von all den erwähnten Manieren scheint die Kirchhoffsche die zweckmäßigste zu sein; sie ist leicht ausführbar, sehr leistungsfähig und entspricht der Gebirgszeichnung unserer Schulkarten am meisten.

Die von Matzat empfohlene „Flächenmanier" ist für 10—11jährige Kinder wohl zu schwierig in der Ausführung, wohl aber auf höheren Stufen zu verwerten.

Die mit Gebirgsraupen in befriedigender Weise ausgeführte Plankarte des Schülers vermag übrigens dem Lehrer noch keine Gewißheit zu geben, ob der Schüler sich die Bodengestaltung eines Landes auch wirklich plastisch vorstellt. Hierüber können nur Profilzeichnungen entscheiden, von deren Anfertigung niemals Abstand genommen werden darf.

b. Gradnetz. In dieser Beziehung verlangte man früher als Grundlage für die Herstellung der Kartenskizze ein ausgeführtes Gradnetz. Um aber über die Schwierigkeiten, welche mit der Herstellung eines solchen für die Schüler verbunden sind, hinwegzukommen, gab man dem Schüler fertige gedruckte Kartennetze an die Hand, oder man ließ den Schüler selbst diese Arbeit fertigen, suchte sie ihm aber durch Anwendung einfacher Projektionsarten möglichst zu erleichtern. Wenn damit nun auch die technische Schwierigkeit für den Schüler hinwegfiel, eine andere blieb noch immer bestehen: die zu starke Belastung des Gedächtnisses des Schülers mit Zahlen. Es empfiehlt sich deshalb, beim Aufbau der Skizze sich mit der Benützung **nur weniger** Gradlinien zu begnügen. Als solche werden verwendet: der Äquator, die Wende- und Polarkreise besonders für die Darstellung größerer Erdstrecken, im einzelnen aber charakteristische Meridiane und Parallelkreise. Oft genügt schon ein einziger Meridian, eine einzige Horizontale als Orientierungslinie, um vermöge der symmetrischen Lage der Stützpunkte zu beiden Seiten dieser Orientierungslinien eine Skizze zu entwerfen.

Andere Methodiker suchen durch Hilfsfiguren, bezw. Hilfslinien, die nicht notwendig Gradlinien zu sein brauchen, die Basis für

[1] Matzat, Methodik des geographischen Unterrichtes. Berlin, Parey, 1885. S. 333.

Digitized by Google

die Kartenskizze zu schaffen. Einer der bekanntesten Vertreter dieser Richtung ist Dronke[1]. Aber „ein Heer von Horizontalen, Vertikalen und Diagonalen, Winkel in allen Größen, Figuren vom einfachsten Quadrate bis zum unregelmäßigen Polygon sind die charakteristischen Merkmale der Dronkeschen Gradfiguren". Über die Unzweckmäßigkeit dieses Verfahrens, wobei an das Gedächtnis der Schüler ja ganz enorme Anforderungen gestellt werden, sind alle Schulmänner einig.

Ein anderer Versuch besteht darin, die Skizze mit Hilfe einer auf der Karte deutlich hervortretenden und leicht auffindbaren Strecke zu gewinnen, die an sich so bedeutungsvoll ist, daß sie gemerkt zu werden verdient; diese Strecken, die den Maßstab für alle Entfernungen der Karte bilden, heißen Normalen (daher die Bezeichnung „Normalentheorie"); ihre Hauptvertreter sind Theodor Vogel und Stößner. Letzterer „legt durch die Karte eine gerade Linie, bestimmt zwischen zwei Punkten eine charakteristische Linie als Normale, trägt diese Normale auf die erstgenannte Haupthilfslinie wie an beide Seiten derselben an und läßt so die Hauptentfernungen klar machen. So ist z. B. für Südamerika der 60. Meridian westlich von Greenwich die Haupthilfslinie. Sie wird in 5 Teile geteilt und die so entstandenen 6 Punkte bezeichnen 1) die Mündung des Essequibo, 2) den Zusammenfluß von Madeira und Marañon, 3) die Paraguay-Quellen, 4) den Zusammenfluß von Paraguay und Parana, 5) die Küste unweit Kap Corrientes, 6) die Falklandsinseln. Ein Fünfteil dieser Linie ist die Normale. 2 Normalen östlich vom Punkte 2 geben das Kap S. Roque, 2 Normalen westlich von demselben die Punta Pariña, 1 Normale westlich vom Punkte 4 die chilenische Stadt Copiapó. Eine Linie von 3 Normalen Länge vom Kap S. Roque durch die Essequibo-Mündung führt nach Cumaná, 1 Normale von da westlich nach Cartagena. 5 Normalen vom Kap S. Roque durch den Punkt 5 geben die westliche Ausmündung der Magelhaës-Straße an und bezeichnen zugleich die Stellen für Porto Seguro, Kolonie Dona Franziska, La Plata-Mündung, St.-Georg-Bai u. s. w." Das Verfahren ist einfach und leicht ausführbar; zu hüten hat man sich indes hiebei vor der Wahl bedeutungsloser Punkte und vor Künsteleien.

Eine Verbindung der Gradnetzzeichnung mit der Normalentheorie befürwortet Erdmann. Nach ihm „wird die Grundlage der Zeichnung hergestellt durch einige geradlinig ausgezogene Parallelkreise, in der Regel in Verbindung mit einem ebenfalls geradlinigen, senkrecht auf den Parallelkreisen stehenden Meridian. Ein Maßstab, der

[1] Dronke, Geogr. Zeichnungen. 2 Lieferungen. Bonn, Weber, 1877.

Digitized by Google

ein Vielfaches vom Abstande der Parallelen ist, wird von einem oder von mehreren Kreuzungspunkten aus so an die Parallelen gelegt, daß er in diesen Punkte des Umrisses trifft, und zwar möglichst charakteristische und bedeutsame." [1]

Ein Verfahren, das von der Berücksichtigung des Gradnetzes ganz absieht, empfiehlt Matzat. Die Ausführung desselben gestaltet sich nach ihm folgendermaßen. „Ist die Beschreibung der in Rede stehenden Landschaft beendigt und soll es ans Zeichnen gehen, so nennt der Lehrer den Punkt, von welchem ausgegangen werden soll. Das wird zweckmäßiger Weise bei nahe gelegenen Landschaften noch der Schulort selbst oder ein nicht weit von diesem entferntes größeres Centrum sein; bei entfernteren Landschaften ein Hauptort dieser selbst oder ein in der Nähe gelegener. Dann wird die Frage gestellt, wie weit das in der Beschreibung Vorgekommene von diesem Centralpunkt entfernt sei. Die Schüler nehmen 100 km in den Zirkel — fehlt der Karte ein Kilometermaßstab, so nehmen sie dafür $^9/_{10}$ eines Breitengrades —, setzen den einen Schenkel in den gegebenen Centralpunkt, beschreiben mit dem andern einen Kreis (entweder die Kreislinie ausziehend, oder nur über die Karte hinfahrend) und geben Punkte an, welche von der Kreislinie berührt werden oder nicht weit von ihr liegen (auf einige Kilometer mehr oder weniger kommt es hiebei natürlich nicht an), dazu die Richtung vom Centralpunkt aus. Das Gefundene wird auf einem solchen Kreise an der Wandtafel eingetragen; die Schüler zeichnen in ihren Heften mit. Dann wird, wenn nötig, mit einem Kreise von 200, 300 ꝛc. km Radius ebenso verfahren; und so werden in wenigen Minuten die erforderlichen Stützpunkte für die Zeichnung gefunden" [2].

In einzelnen Fällen erweist sich dieses Verfahren ohne Zweifel als sehr praktisch.

Sind so die Stützpunkte festgelegt, so folgt nunmehr die Ausführung der Zeichnung.

5. Lehrverfahren. An den Anfang der Darbietung gehört die Wandkarte. Das beste Anschauungsmittel ist und bleibt ja stets die Karte, und der Lehrer, welcher statt dieser die Kartenskizze als erstes Anschauungsmittel benutzt, handelt gerade so wie derjenige, welcher bei der Betrachtung einer Pflanze nicht diese selbst, auch nicht eine gute Abbildung, sondern eine schematische Zeichnung derselben zu Hilfe nimmt. Auch deshalb gehört die Karte an die Spitze der Darbietung, weil dadurch die Schüler am besten zur Selbstthätigkeit herangezogen werden können.

[1] Erdmann, Der geogr. Unterricht nach der zeichnenden Methode. Düsseldorf, Schwann, 1885. S. 7.

[2] Matzat, a. a. O. S. 329 u. 330.

Digitized by Google

Das *specielle Verfahren* beim geogr. Zeichnen ist folgendes: Zunächst ist eine sorgfältige und gewissenhafte *Vorbereitung* des Lehrers nötig und zwar sowohl eine *sachliche* als auch eine *methodische*. Sodann beginnt die *eigentliche Unterrichtsarbeit*.

Nachdem an der Hand der Karte die nötigen Hilfen (charakteristische Gradlinien, Normalen, geometrische Figuren) gewonnen sind, folgt der *Entwurf* der Skizze, zunächst der *Umrisse* des betr. Landes. Hieran reiht sich die *Ausfüllung* der Karte mit den verschiedenen geographischen Objekten, wie den Bodenerhebungen, den Flüssen, den Ortschaften, Straßenzügen und Eisenbahnen. Ob nach der Zeichnung der Umrisse mit der Darstellung der Bodenerhebungen oder mit der der Flüsse der Anfang zu machen ist, hängt von der betreffenden geographischen Landschaft ab. — Die *Art und Reihenfolge der unterrichtlichen Thätigkeiten* ist hiebei folgende: Analyse der Karte, Entwurf der Zeichnung an der Wandtafel (entweder seitens des Lehrers oder noch besser seitens der Schüler unter der Kontrolle des Lehrers), Abzeichnen seitens der Schüler (mit Bleistift auf ein Quartblatt, in Volksschulen auf die Schiefertafel), vertiefende Betrachtung des jeweils Dargestellten.

Der größern Deutlichkeit wegen benutzt man beim Entwerfen der Plankarte auf die Wandtafel bunte Kreide. Die Küstenumrisse werden weiß, die Gewässer blau, die Gebirge gelbbraun, die Tiefländer grün und die Städte rot gezeichnet.

Nachdem die Skizze vollendet ist, erwächst dem Schüler die Aufgabe, dieselbe zu Hause in sein Heft für „geographische Zeichnungen" sauber einzutragen. Die Skizze wird mit Pastellstiften gezeichnet. Das Einschreiben von Namen in die Zeichnung ist untersagt. In diejenige Ecke des Blattes, welche den größten Raum bietet, kann man die schematische Grundfigur nebst Angabe der Stützpunkte in kleinerem Maßstabe zeichnen. Nach Vollendung der Arbeit werden die Hefte abgegeben und vom Lehrer geprüft.

Die zweite und wichtigere Arbeit der Schüler ist das *Einprägen der Zeichnung*, so daß sie dieselbe frei aus dem Gedächtnis zu reproduzieren vermögen; schon die Wiederholung des Stoffes in der folgenden Stunde bietet dem Lehrer Gelegenheit, sich zu überzeugen, wieweit das gelungen, dann aber auch die *Probearbeiten*.

Heiland schließt den diesbezüglichen Abschnitt seiner Schrift mit folgenden den *Kern der Sache* treffenden Worten: „Ein Rückblick auf unsere Untersuchungen ergiebt, daß das geographische Zeichnen erschwert wird, wenn den Skizzen vollständig ausgeführte Gradnetze oder ganz willkürlich ausgewählte Hilfslinien zu Grunde gelegt werden, daß dagegen *einzelne charakteristische Gradlinien*, sowie *Normalen und geometrische Figuren* mit Vorteil zu verwenden sind. Welchem

Digitized by Google

dieser Hilfsmittel in jedem einzelnen Falle der Vorzug zu geben sei, darüber entscheidet die Gestaltung des zu zeichnenden Landes. Es ist stets dasjenige auszuwählen, das am leichtesten, raschesten und sichersten zum Ziele führt; häufig wird eine gleichzeitige Verwendung mehrerer (z. B. der Gradlinien und geometrischen Figuren oder der Gradlinien und Normalen, wie das bei Erdmann der Fall ist) von Vorteil sein. Man wahre sich Freiheit in der Wahl der Mittel und hüte sich vor Einseitigkeit und Verknöcherung. Die zahlreichen Verirrungen, von denen die Geschichte des geographischen Zeichnens zu berichten weiß, erklären sich vorzugsweise aus dem starrsinnigen Festhalten an einem Prinzipe. Die Länder der Erde sind nun einmal nicht nach einer Schablone konstruiert; wir müssen sie nehmen, wie sie sind, und uns im Unterricht auf die einfachste Weise mit ihrer räumlichen Ausdehnung abzufinden suchen." [1]

Sechstes Kapitel.

Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts.

Die Anfänge des geographischen Unterrichts in Deutschlands Schulen gehen nicht über das 16. Jahrhundert zurück. Erst um diese Zeit, wo, wie allenthalben, so auch in Deutschland das geographische Interesse durch die großartigen Entdeckungen und den Umschwung der astronomischen Weltanschauung so mächtig erregt wurde, findet die Geographie wenigstens an einzelnen Schulen Aufnahme in den Unterricht. Auch die Geschichte der Methodik des geogr. Unterrichts beginnt daher erst mit dem 16. Jahrh.

Sechzehntes Jahrhundert.

1. Die Reformatoren verlegten im allgemeinen den Schwerpunkt des Unterrichts dem Geiste der Zeit gemäß in die religiösen und sprachlichen Disciplinen; doch haben sie des Verständnisses für die Realgegenstände keineswegs ermangelt. Wie weit indes ihre Bemühungen für die Geographie von Erfolg gewesen, läßt sich nach den wenigen Notizen, die uns hierüber zu Gebote stehen, nicht bestimmen. Jedenfalls hatte im großen und ganzen die Geographie in den Schulplänen jener Zeit noch keinen Eingang gefunden.

2. Dabei hatte es auch sein Bewenden noch geraume Zeit nach der Reformation und zwar nicht bloß bezüglich der Volksschulen, sondern ebenso hinsichtlich der höheren Schulen. Die gefeierten Rektoren jener Zeit, Sturm in Straßburg († 1589) und Trotzendorf in Goldberg in Schlesien († 1556), hatten in ihren Lehrplänen keinen Raum

[1] Dieselben Gedanken hat auch der in Dresden gehaltene 6. Geographentag (1886) zum Ausdruck gebracht.

Digitized by Google

für Geographie; in ihren Schulen war das Latein der Moloch, der alles verzehrte. Am meisten kam noch die Geographie zur Geltung bei dem berühmten Rektor der Ilfelder Schule (am Harz), Michael Neander († 1595), der selbst ein größeres Lehrbuch der Geographie geschrieben, das freilich gar vieles enthält, was mit der Geographie durchaus nichts zu thun hat. So gedenkt er z. B. bei Nordhausen seines Lieblingsschülers Thalius und zählt dann bei dieser Gelegenheit alle bedeutenden Männer auf, die ihre Bildung in seiner Ilfelder Schule genossen, bemerkt jedoch, er habe auch sehr böse Schüler gehabt, und berichtet nun die Geschichte von einem, der geköpft worden sei. Die erste Spur eines geographischen Unterrichts in der Volksschule findet sich ums Jahr 1590 und zwar in der Armenschule, welche mit dem von Georg I. von Hessen-Darmstadt gestifteten Waisenhause verbunden war. Unter den nützlichen Büchern, in welchen die Knaben zu bestimmten Tagen und Stunden lesen sollten, ist neben den Historien auch genannt „Die Kosmographie“[1]. Gemeint ist hiemit wohl das Buch von Sebastian Münster.

Siebzehntes Jahrhundert.

1. Während im 16. Jahrhundert die Geographie selbst auf Mittelschulen noch äußerst selten als Lehrgegenstand auftritt, fordert Amos Comenius, der große Pädagoge des 17. Jahrhunderts († 1681), im Anschluß an Baco von Verulam (1561—1626) und Michel de Montaigne (1533—92), die vorzugsweise auf realistisches Wissen drangen, Unterricht in der Geographie nicht bloß für die Lateinschule, sondern bereits auch für die deutsche Schule oder die Volksschule; ja die geographischen Grundbegriffe hat nach ihm schon die Mutterschule (die Schule bis zum sechsten Jahre) zu vermitteln.

„Eine Einleitung in die Geographie findet statt,“ so führt Comenius in seiner großen Unterrichtslehre aus, „wenn die Kinder verstehen lernen, was ein Berg, ein Thal, ein Acker, ein Fluß, ein Dorf, ein Flecken, eine Stadt ist; und in der Astronomie wird es ein Anfang sein, wenn das Kind weiß, was man Himmel, Sonne, Mond, Sterne nennt, und wenn es bemerkt, daß sie täglich auf- und untergehen.“ In der Volksschule dann „soll ihnen das Wichtigste aus der Weltkunde mitgeteilt werden, besonders von der Rundung des Himmels, von der Kugelgestalt der Erde, von der Bewegung des Meeres, von der mannigfach gekrümmten Gestalt der Meere und Flüsse, von den Erdteilen, von den hauptsächlichsten Reichen Europas, insbesondere von den Städten, Flüssen und Bergen des eigenen Vaterlandes.“

Den Gang, den Comenius hier für die Volksschule vorschreibt, ist rein analytisch; doch verdient es volle Beachtung, daß er die Kenntnis des eigenen Vaterlandes ganz besonders betont. Auch unter-

[1] Merz, „Die Geographie in der Volksschule“ in Schmids Pädagog. Handbuch. Bd. 1. S. 517. Gotha, Besser, 1877.

Digitized by Google

stützte er den Unterricht in der Geographie nicht unwesentlich durch die Abbildungen in seinem berühmten orbis pictus. Von hoher Bedeutung ist es ferner, daß er auf die Behandlung der geographischen Grundbegriffe bereits vor dem eigentlichen erdkundlichen Unterricht bringt; denn von der richtigen Erfassung der ersteren ist ja der Erfolg des letztern bedingt.

2: Fast gleichzeitig mit Comenius fordert John Locke, der kühne Verfechter baconischer Ideen in England († 1704), die Einführung geographischen Unterrichts, freilich ohne in seinen Anweisungen den methodischen Standpunkt seines großen Zeitgenossen zu erreichen. Doch ist auch er von der Überzeugung durchdrungen, daß die Geographie eine Wissenschaft der Anschauung ist, und empfiehlt deshalb nachdrücklichst fleißige Beschäftigung mit Globus und Karte.

3. Die von Comenius und Locke erhobenen Forderungen fanden in den Gelehrtenschulen des 17. Jahrhunderts auch schon vielfach Berücksichtigung. Fast ausnahmslos wird in den bezüglichen Schulordnungen auf Benützung des Globus und der Karte gedrungen. In den Volksschulen dagegen stand es mit der Pflege des geographischen Unterrichts noch sehr schlimm. Nur in dem „Methodus" des Herzogs Ernst des Frommen von Gotha ist auch von erdkundlichem Unterricht die Rede. Neben Belehrungen über Menschen, Tiere und Pflanzen hat der Schüler hienach auch solche über Landes-, Gesetzes- und Verfassungskunde wie über Kalenderwesen zu erhalten. Ferner war vorgeschrieben — und hierin ist der Einfluß Komenskys unzweideutig zu erkennen —, daß alles, was zum Unterricht in den Realien erforderlich ist, zur Hand geschafft werden müsse. Den Unterschied der vier Teile der Welt sollte der Lehrer an der Kirche zeigen, wo der Altar immer gegen Morgen zu stehen pflegt.

Achtzehntes Jahrhundert.

1. Wesentliche Förderung erfuhr der geographische Unterricht in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts durch das Haupt der pietistischen Schule, August Hermann Francke (1663—1729).

a. Die Geographie erscheint in seinen höheren Schulen, dem Pädagogium und der Lateinschule, nicht mehr, wie das im 17. Jahrhundert noch vielfach der Fall war, als Anhängsel anderer Wissenschaften, namentlich der Geschichte, sondern er nahm sie als besonderes Unterrichtsfach in den Lehrplan dieser Schulen auf und wurde hiedurch Veranlassung, daß die Geographie wenigstens in den Gelehrtenschulen mehr und mehr in die Stellung einer selbständigen Disciplin eintrat. Hat so Francke unzweifelhaft bedeutende Verdienste um die Einreihung der Geographie

Digitized by Google

in den Unterrichtsplan der höheren Schulen, so verhält es sich doch anders bezüglich des unterrichtlichen Betriebes. Allerdings giebt Francke eine Reihe von Winken hinsichtlich der Methode des geographischen Unterrichts; so heißt es an einer Stelle: „Die consideratio geographica nach Grenzen, Flüssen und Thälern eines Landes ist die Hauptsache und daher vornehmlich zu besorgen"; auch fehlt es nicht an der Benützung der Karten im Unterricht; aber der ganze Unterricht stützte sich auf Johann Hübners (1668—1731) Buch: „Kurtze Fragen aus der alten und neuen Geographie", und eben dieses Buch ist es, das hauptsächlich den Anstoß gab zu jener Behandlung des geographischen Unterrichts, die von der natürlichen Beschaffenheit des Landes mehr und mehr absah und sich in eine historisch-statistische Detailkrämerei verrannte [1].

Als Beispiel für die Art und Weise der Behandlung eines Landes nach Hübners Fragen diene Portugal. Die ganze Geographie desselben wird mit folgenden Fragen und Antworten abgethan:

„1. Was hat Portugall vor ein Lager? Uns Deutschen liegt es gegen Abend und ist in selbiger Gegend das äußerste Königreich von Europa. Zur Linken ist es mit dem Atlantischen Meer, zur Rechten aber mit spanischen Provinzen umgeben. 2. Was sind vor Flüsse in Portugall? Der Durus oben, der Tagus in der Mitte, die Guadiana unten. 3. Was sind vor Örter in Portugall zu merken? Lisabon, die Hauptstadt des ganzen Königreiches und Residentz des Königs, liegt am Flusse Tagus. Evora liegt landwerts und ist eine gute Vestung, Braga hat den vornehmsten Erz-Bischoff. 4. Ist sonst was von Portugall zu wissen nöthig? Das Land ist bergicht und hat Mangel an Korn. Die Einwohner machen hauptsächlich von der Kauffmanschaft Profession. Die Einwohner sind katholisch, doch sind viele heimliche Jüden darinnen. Das gantze Land wird von einem König regiert."

Schon dieses eine Beispiel zeigt, daß die physische Geographie fast gänzlich vernachlässigt und die einzelnen Materien auf rein äußerliche Weise, ohne jegliche Berücksichtigung eines innern Bandes, aneinander gereiht wurden. Noch mehr aber kommen die Verirrungen der damaligen geographischen Wissenschaft in Joh. Hübners „Vollständige Geographie" (Hamburg, 1733) zum Durchbruch. So ist in diesem Buche zu lesen: „Kulf (in Krain) ist ein Strom, darinnen es eine Art von Krebsen gibt, die eine Melodie von musikalischen Noten auf der Nase haben, und wenn dieselbe gepfiffen wird, so kommen die Krebse aus allen Löchern hervor und lassen sich gutwillig fangen." Und wieder: „Kalis an einem See, ein Städtgen,

[1] Vgl. Kropatschek, „Zur geschichtlichen Entwicklung des geogr. Unterrichts" in „Verhandlungen des zweiten deutschen Geographentages zu Halle". Berlin, Dietrich Reimer, 1882.

Digitized by Google

da vor diesem eine berühmte Schleiff-Mühle gewesen: deßwegen man von einem ungeschliffenen Kerl sagt: Er sei noch nicht zu Kalis gewesen" u. s. w.

b. Bezüglich des geographischen Unterrichts in der Volksschule war sicher das Beispiel des Herzogs Ernst des Frommen nicht ohne Einfluß auf den Sohn des herzoglich gothaischen Hof- und Justizrates. 1697 bereits verordnete Francke:

„Weil auch einer, der nicht studiert, dennoch die Principia Astronomiae, Geographiae, Physicae, Historiae und, was seines Orts oder Landes Polizeiordnung sei, zu wissen vonnöten hat, wo er ein verständiger und dem gemeinen Wesen nützlicher Mann werden will, wird den Schülern außer den ordentlichen Schulstunden neben dem, daß sie zum Stricken angehalten werden, gleichsam spielender Weise von allen diesen Wissenschaften das Nötigste beigebracht"; — „desgleichen sollen," so heißt es an einer andern Stelle seiner Werke, „die Mappae geographicae, d. h. die Landkarten, von den Kindern in ihren Ruhestunden gebraucht werden und wird ihnen gar angenehm sein, wann nur einige manuduction vorhergegangen, daß sie sich selbst unter einander fragen mögen, wie die Welt eingeteilt wird, und in welche Länder und Reiche sich ein jeglicher Teil der Welt wiederum teile, welches darinnen die vornehmsten Städte sind, und wo sie gelegen u. s. w."

Im eigentlichen Unterrichte wurde allerdings, wie aus dem Vorhergehenden erhellt, in Franckes deutscher Schule der Geographie keine Stelle eingeräumt; gleichwohl fanden diese dürftigen Anfänge geographischen Unterrichts für Volksschulen bald Nachahmung. So giebt bereits der 1744 in zweiter Auflage im Waisenhause zu Züllichau erschienene, von Fr. Samuel Bock verfaßte „Wohlunterrichtete Dorf- und Landschulmeister" Anweisung in § 4: „Wie auch einigen Kindern etwas Weniges von der Geographie oder Erdbeschreibung könnte beigebracht werden." Diese Anweisung betont bereits den Gebrauch der Karten und die Kartenkunde in Dorfschulen und giebt eine förmliche Methodenlehre, die freilich noch naiv genug ist und das erste (die Orientierung nach Himmelsgegenden) zum letzten macht.

Noch ausführlicher, wenn auch nicht methodischer, verfährt der 1749 von Ch. Alb. Löpecke, Pastor zu Plauen an der Havel, veröffentlichte „Wohlunterrichtete Schullehrer oder Anweisung, wie die anvertraute Jugend in den niedrigen Schulen zu Gottseligkeit, Singen, Beten, Lesen, Schreiben, Rechnen u. s. w. gründlich und nützlich kann angeführt werden."[1]

Desgleichen verordnet in Preußen, wo man überhaupt anfing, die Volksschule auf den Bestrebungen Franckes aufzubauen, das General-Landschulreglement Friedrichs II. vom 12. August 1763, daß die Schüler „zur Gottesfurcht und anderen nützlichen Dingen" zu unterweisen seien. Unter diesen „nützlichen Dingen" war nun auch Unterricht über erdkundliche Dinge zu verstehen. Gehandelt sollte hierin werden:

[1] Merz, a. a. O. S. 518.

Digitized by Google

1. von der Einteilung der Oberfläche der Erde; 2. von den vier Welt-teilen und Weltmeeren; 3. von den vornehmsten Ländern in Europa; 4. von den zehn Kreisen Deutschlands, von den vornehmsten Ländern in Asien, Afrika und Amerika und „den vornehmsten Insuln bei Americka".

Welcher Art übrigens der an die Kinder erteilte Unterricht oftmals gewesen, dafür liefert uns ein Beispiel Gottlieb Endesfelders „Kurz-gefaßte Kinder-Geographie" (Breslau, 1759). Über Spanien bietet das Büchlein z. B. folgendes:

„1. Wie siehet Spanien auf der Landkarte aus? Wie ein ausgebreitet Kalb-Fell. 2. Wie sind die Einwohner beschaffen? Scharfsinnig und beständig, aber auch hoffärtig und faul. 3. Gegen wen tragen die Spanier einen Haß? Gegen das Frauenzimmer. 4. Welche Stadt in Spanien ist reicher an Weibern als an Männern? Salamanca. 5. Wie viel Weiber gehen auf eine Manns-Person? Sechse. 6. Was wird zu Salamanca für ein Ort gezeiget? Eine Höhle, darin der Satan Schule gehalten hat. 7. Der wievielste Schüler davon ist allezeit sein gewesen? Der siebente. 8. Welche Provinz wird ihrer Fruchtbarkeit wegen Spaniens Kornkammer genannt? Andalusia. 9. Was müssen hier die Weiber den Männern für Ehre erweisen? Sie müssen ihnen bei Tische aufwarten, und ist viel, wenn ihnen auf einem Teller was zu essen gereichet wird. 10. Welches ist das berühmteste Hospital der Welt? Das Hospital zu Compostell. 11. Wer darf sich nicht schämen, in diesem prächtigen Hospital zu wohnen? Kaiser, Könige und Fürsten. 12. Welcher Ort ist von einer Wunder-Glocke berühmt? Villia."

Es folgen nun noch acht ähnliche Fragen und Antworten und schließlich ein Abschnitt „Von curieusen Sachen in Spanien" nachstehenden Inhalts:

„1. Wer muß in Spanien einen gewissen Kalender sehr genau observieren? Der König selbst. 2. Wie weisen die Spanier einen Bettler ab, wenn sie von ihm auf der Gasse um ein Almosen angesprochen werden? Mein Herr! Vergebet mir, ich habe keine Münze bei mir. 3. Wer trinket in Spanien keinen Wein? Die Frauen und Jungfrauen. 4. Wo trifft man keine heimliche Gemächer an? In Spanien. 5. Um welche Gegend werden lebendige Fische aus der Erde gegraben? Zwischen dem pyrenäischen Gebirge und dem Flusse Narban. 6. Welcher Wein hat seinen Namen von den ledernen Säcken bekommen? Der Sect. 7. Warum denn? Weil er in ledernen Säcken verführet wird."

2. Während man bisher trotz Globus und Karte fast durchgehends Hübners Spuren folgte und die Geographie viel zu einseitig vom historisch-statistischen Gesichtspunkt aus betrachtete, brach sich im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts allmählich eine andere Theorie des geographischen Unterrichts Bahn.

a. Die erste Anregung hiezu gab J. J. Rousseau (1712—1778). Getreu seiner Forderung eines anschaulichen Unterrichtes, eifert Rousseau vor allem gegen jene Art geographischer Belehrung, die alles Wissen nur aus Büchern aufbaut.

„Bei jedem Studium," sagt er, „sind Zeichen ohne den Begriff von den durch sie repräsentirten Sachen wertlos. Gleichwohl beschränkt man das Kind stets nur

Digitized by Google

auf diese Zeichen, ohne jemals im stande gewesen zu sein, ihm etwas von den Sachen selbst zum Verständnisse zu bringen. Während man ihm eine Beschreibung der Erde zu geben meint, lehrt man es die Karte kennen, lehrt es Namen von Flüssen, Städten, Ländern, von denen es sich nicht vorstellen kann, daß sie noch irgendwo anders als auf dem Papier, auf welchem man sie ihm anzeigt, existieren." — „Ich erinnere mich," fährt Rousseau fort, „irgendwo eine Geographie gelesen zu haben, deren Anfang lautete: Was ist die Erde? Sie ist eine Kugel aus Pappe. Gerade von derselben Art ist die Geographie der Kinder. Ich bin überzeugt, daß kein Kind von zehn Jahren nach zweijährigem Unterricht in der Sphärik, Kosmographie und Geographie im stande ist, sich mit Hilfe der Regeln, die ihm gegeben, von Paris nach St. Denis zu finden, ja nicht ein einziges im stande ist, nach einem Plane vom Garten seines Vaters die Wege in demselben zu finden, ohne sich zu verirren." „Das sind die gelehrten Leutchen," so schließt diese herrliche Stelle, „welche sofort anzugeben wissen, wo Peking, Ispahan, Mexico und alle Länder der Erde liegen."

Derselbe Eifer für Anschaulichkeit des Unterrichts glüht aus folgender Stelle:

„Ihr wollt die Kinder in der Geographie unterrichten und schafft ihnen Erd- und Himmelsgloben und Landkarten herbei. Welche Zurüstungen! Wozu alle diese Darstellungen? Warum fangt ihr nicht damit an, den Gegenstand selbst zu zeigen, damit der Schüler wenigstens wisse, wovon ihr mit ihm redet?"

Dieser Forderung zu genügen, hat nach Rousseau der geographische Unterricht von der Heimat auszugehen.

„Die Stadt, in der das Kind wohnt, und das Landhaus seines Vaters werden die beiden ersten Punkte der Geographie sein. Darauf folgen die Orte, die zwischen beiden liegen, hierauf die Flüsse in der Nachbarschaft, endlich der Stand der Sonne und die Art, sich zu orientieren."

Auch dem Kartenzeichnen redet Rousseau bereits das Wort, wenn er sagt:

„Das Kind entwerfe sich selbst von allem eine Karte; dieselbe sei sehr einfach und enthalte anfänglich nur zwei Gegenstände; diesen füge es nach und nach die übrigen bei, sowie es dieselben kennen und ihre Entfernung und Lage abschätzen lernt."

b. Wie nun Rousseaus Erziehungsideen überhaupt in Deutschland mächtigen Wiederhall fanden, so gilt dies namentlich auch bezüglich der von ihm für den geographischen Unterricht aufgestellten Grundsätze. Die Schule, welche sich vor allem diese neuen Prinzipien angeeignet, ist die philanthropistische, an deren Spitze Bernhard Basedow (1723 bis 1790) steht. Im Anschluß an Rousseau fordern die Anhänger dieser Richtung nachdrücklichst die Befolgung des synthetischen Lehrgangs. So besonders Salzmann (1744—1811).

„Ehe meine Zöglinge," so schreibt Salzmann, „um die Produkte von Ost- und Westindien sich bekümmern, sollen sie erst die Produkte unseres Landgutes und des Thüringer Waldes kennen lernen. Ehe wir vom karpatischen Gebirge und dem Pindus plaudern, ehe wir uns mit Paris, Lissabon, Rom und Athen bekannt machen, müssen wir schon mit der Kette von Gebirgen, an deren Fuß wir wohnen, bekannt sein, den Inselsberg besucht, nach Franken, Hessen, Thüringen geschaut, wenigstens einige

Digitized by Google

Dörfer und Städte besehen haben, damit sie sich bei den Worten Gebirge, Stadt, Dorf, Städtchen, Provinz etwas Richtiges denken können. Ehe sie die Statistik von Spanien lernen, sollen sie sich erst mit der Statistik von Gotha vertraut machen; denn alles Plaudern eines Kindes, das noch keine deutlichen Begriffe hat von der natürlichen und politischen Verfassung der Provinz, in der es erzogen, von dem karpatischen Gebirge, von der Regierungsform und den Einkünften in Frankreich oder China, ist weiter nichts als Starengeschwätz und noch weit weniger; der Star denkt sich gar nichts, wenn er spricht, ein solches Kind aber etwas ganz Falsches."

Wie sehr die Vernachlässigung der Heimatkunde sich rächt, belegt Salzmann noch durch folgendes Erlebnis.

„Ich habe einen Mann gekannt," lautet die Erzählung, „der sein Kind so gut in der Geographie abgerichtet, daß er mit demselben bei jeder Gelegenheit paradieren konnte. Als aber einmal Kind und Vater sich ihrer Geschicklichkeit wegen brüsteten und die Rede auf eine russische Armee kam, die durch Preußen und Pommern marschieren und sich mit den Preußen vereinigen sollte, fragte das Kind, wie es denn möglich sei, daß soviel Leute auf einem so kleinen Stückchen Papier wie Preußen wäre, Platz haben könnten. Der Vater schwieg betroffen still, wurde rot und schob den Unterricht in der Geographie fünf Jahre weiter hinaus." „Ich denke," fügt Salzmann noch bei, „meine Zöglinge, wenn sie das Herzogtum Gotha in natura und dann auf der Spezial- und Generalkarte gesehen, sollen solche Fragen nicht stellen."

Der philanthropistischen Schule verdankt man außerdem noch eine ganze Reihe auch heute noch sehr beachtenswerter Vorschläge für den Betrieb des geographischen Unterrichts. Besonders Schütz giebt viele diesbezügliche Winke. So heißt es in seinem Methodenbuch:

„Die ersten Schritte müssen sehr langsam sein, damit keine falschen Begriffe Wurzel fassen; aber alle beizubringenden Begriffe müssen nicht auch schon höchste Vollständigkeit und Bestimmtheit haben."

Ferner wird proportionierte Grundlage des Ganzen verlangt, von Deutschland somit eine genauere Kenntnis als vom übrigen Europa. Auch das Aufsuchen der Länder auf den Karten und ein Vergleichen dieser mit Globus und Planiglob, sowie das Entwerfen der Länderumrisse aus freier Hand wird dringend empfohlen.

Daneben fehlt es nun freilich auch nicht an Verirrungen, die ja dieser Schule überhaupt in viel höherem Grade eigentümlich sind, als irgend einer andern pädagogischen Richtung. Besonders beliebt waren geographische Spiele; ja von Schütz wird täglich eine geographische Spielstunde gefordert.

c. Das Streben der philanthropistischen Schule nach Verbesserung des geographischen Unterrichts ward in jener Zeit in bedeutsamer Weise unterstützt durch Jos. Christoph Gatterer (1727—1799), dessen „Abriß der Geographie" (1775) für Schule und Wissenschaft gleich wichtig wurde. In diesem Buche ist nämlich das politisch-statistische

Digitized by Google

Material äußerst nüchtern zusammengestellt, das Streben, nach natürlichen Verhältnissen zu gliedern, tritt stark hervor, und weit mehr als seine Vorgänger betont er die physische Seite der Geographie. In seinem Geiste wirkten besonders sein Schüler Glandorf und der jedenfalls unter dem Einflusse Gatterers stehende Schulze.

d. Neben Gatterer war endlich Herder (1744—1803), den der große Philosoph in Königsberg, Immanuel Kant, durch seine Vorlesungen über physische Geographie für unsere Wissenschaft begeistert hatte, in ganz hervorragendem Sinne für eine tiefere Auffassung des geographischen Studiums und eine geistvollere Behandlung des erdkundlichen Unterrichts thätig. Seine diesbezüglichen Ansichten sind niedergelegt in der trefflichen Rede „Über Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit des geographischen Unterrichts" (1784) und in den „Ideen zur Entwicklung des Menschengeschlechts". Die Geographie ist ihm die Kenntnis der Erde, darum will er gleich Gatterer die physische Geographie in den Vordergrund des erdkundlichen Unterrichts gerückt wissen; dann aber verweist er — und hier ahnt sein Seherblick schon die volle Mittagshöhe unserer Wissenschaft — auf die Wechselwirkung der verschiedenen geographischen Faktoren untereinander, besonders aber auf deren Bedeutung für die Entwicklung des Menschengeschlechts. Durch die Betonung dieses letzteren Momentes wird Herder geradezu zu einem Vorläufer Karl Ritters, der es sich speciell zur Aufgabe setzte, „die Erde als Wohnplatz des Menschengeschlechtes" zu betrachten. Warmen Ausdruck verleiht Herder dieser seiner Auffassung der Erdkunde in der erwähnten Rede durch folgende Worte:

„Was hilft es dem Jüngling, wenn er weiß, was geschehen ist? Erst durch die Hilfe der Geographie wird es ihm deutlich, warum diese und keine anderen Völker diese und keine andere Rolle auf dem Schauplatz unserer Erde spielten, und warum die Wissenschaften und die Kultur, die Erfindungen und Künste diese und keine andere Laufbahn nahmen. Die Geographie ist die Basis der Geschichte und die Geschichte nichts als in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker. Wer eine ohne die andere treibt, versteht keine, und wer beide verachtet, sollte nicht auf, sondern unter der Erde wohnen." „Darum," so schließt dieser Hymnus auf die Geographie, „glücklich, wem die Unterhaltung der Geographie nicht das Gedächtnis füllte, sondern die Seele bildete und den Geist aufschloß."

Erhöhte Wertschätzung der Anschauung, Beginn des Unterrichts mit der Heimatkunde, fleißiger Gebrauch der Karte, Bevorzugung der physischen Geographie, Fertigung von Plänen und Karten durch die Kinder selber, das sind demnach die wichtigsten Momente, welche nach Rousseau und den Philanthropinisten, sowie nach Gatterer und Herder bei Erteilung des geographischen Unterrichts fortan die Norm zu bilden haben.

e. Diese vielfachen Bemühungen zur Verbesserung des geographischen

Digitized by Google

Unterrichts äußerten ihre Rückwirkung auch auf die Volksschule, freilich nur sehr allmählich[1]; denn weder in den Plan einer neuen Schuleinrichtung in Bayern von 1770 noch in das General-Reskript von Baden von 1767 ist etwas von Land- und Erdbeschreibung aufgenommen, und in dem „Lehrbüchlein für die Schulen des Reichsstifts Neresheim", dessen Abt sich doch in der Weise Felbigers durch Förderung des Schulwesens sehr verdient gemacht hat, wird 1783 ausdrücklich gesagt, Lesen, Schreiben und Rechnen sei für die Landjugend genug. Dagegen verlangt die Würzburgische Schulordnung von 1774 Unterricht „in den Anfängen der Geographie", und ebenso wurde 1775 den Lehrern an den niederen Schulen im Fürstentum Fulda eine allgemeine Instruktion gegeben, wonach die drei Abteilungen der obersten Klasse auch „in Betrachtung der Erdkugel" unterrichtet werden sollten. Den größten Einfluß aber auf die Einführung des geographischen Unterrichts in Volksschulen gewann der menschen- und volksfreundliche Herr von Rochow (1734—1804) auf Rekahn bei Brandenburg durch den von ihm 1776 herausgegebenen „Kinderfreund". Dieses Büchlein, ein Lehrbuch für die Schüler „zum Gebrauch in Landschulen", in welchem auch „die allgemeinsten Gründe der Erdbeschreibung" unter Benützung des Globus abgehandelt sind, fand nämlich außerordentlich weite Verbreitung und dadurch auch die Geographie in sehr vielen Schulen Zutritt. Der Unterricht selbst, der in Rochows Schulen nach diesem Büchlein erteilt wurde, bestand darin, daß wöchentlich in zwei Stunden die betreffenden geographischen Stücke des „Kinderfreundes" gelesen und erklärt wurden. Nach dem Vorgange von Rochows entstanden jetzt zahlreiche derartige Kinderfreunde; einer der verbreitetsten hievon wurde der Wilmsensche. Wurde sonach der geographische Unterricht in den Volksschulen mehr und mehr berücksichtigt, so geschah das doch noch in den seltensten Fällen nach den oben erwähnten Prinzipien Rousseaus und der Philanthropinisten. So hält z. B. noch Wilmsens Kinderfreund auch an der analytischen Methode fest.

Das neunzehnte Jahrhundert.

Die bedeutendsten Fortschritte auf dem Gebiete der Methode des geographischen Unterrichts weist das 19. Jahrhundert auf.

1. a. In erster Linie steht hier jener Mann, dem es gelungen, „den europäischen Schulwagen umzukehren", Heinrich Pestalozzi (1746 bis 1827). Er empfahl mit allem Nachdruck den von der nächsten Umgebung des Kindes ausgehenden synthetischen Lehrgang und drang in gewissem Sinne sogar schon auf den Nachweis des natürlichen Zusammen-

[1] Merz, a. a. O. S. 520 u. 521.

Digitized by Google

hanges und des wechselseitigen Einflusses der geographischen Objekte. Letzteres erhellt z. B. aus folgender Stelle:

„Es werden in der Geographie die gegenseitigen Verhältnisse entwickelt und die Zöglinge durch dieses Fundament zu einer reinen und umfassenden Ansicht der Erd- und Menschengeschichte und ihres gegenseitigen Einflusses aufeinander vorbereitet."

Die Art und Weise indessen, wie dieser Unterricht in seinen Anstalten vielfach betrieben wurde, stand freilich in lebhaftem Widerspruch mit seinem sonstigen pädagogischen Glaubensbekenntnis, dessen oberster Satz ja lautet: „Das absolute Fundament aller Erkenntnis ist die Anschauung." Eine Probe aus seinen Schriften mag hievon überzeugen:

„Z. E. eine von den Unterabteilungen Europas ist Deutschland; nun wird dem Kinde die Oberabteilung Deutschlands in zehn Kreise bis zur Unvergeßlichkeit geläufig gemacht; dann werden ihm die Städte Deutschlands zuerst in bloß alphabetischer Ordnung zum Lesen vorgelegt, aber zum voraus ist jede dieser Städte mit der Zahl des Kreises bezeichnet, in dem sie liegt. Sobald nun auch das Lesen dieser Städte ihnen geläufig, macht man sie auf den Zusammenhang dieser Zahlen mit den Unterabteilungen der Hauptrubriken bekannt, und das Kind ist in wenigen Stunden im stande, die ganze Reihenfolge der Städte Deutschlands nach den Unterabteilungen ihrer Oberrubriken zu bestimmen. Wenn man z. E. folgende Örter Deutschlands mit Zahlen bestimmt vor Augen legt:

Aachen 8	Aigremont 8
Aalen 3	Ala 1
Abenberg 4	Allenbach 5
Aberthan 11	Allendorf 5
Acken 10	Alschaufen 3
Abersbach 11	Alsleben 10
Agler 1	Altbunzlau 11
Ahrbergen 10	Altona 8 u. s. w.,

so liest es auf folgende Weise: Aachen liegt im westfälischen Kreise, Abenberg im fränkischen, Acken im niedersächsischen. So wird das Kind offenbar in den Stand gesetzt, beim ersten Erblicken der Zahl oder des Zeichens, in welche die Oberrubrik den Gegenstand seiner Reihenfolge abteilt, zu bestimmen, in welche Kunstansicht jedes Wort dieser Reihenfolge gehört, und so die alphabetische Nomenklatur in eine wissenschaftliche zu verwandeln."

Der geographische Unterricht diente Pestalozzi überhaupt nur zur formalen Bildung seiner Zöglinge, jedoch durchaus nicht dazu, sie auch mit nützlichen Kenntnissen auszurüsten.

b. Die Verwirklichung der obigen trefflichen Ideen Pestalozzis im geographischen Unterricht erfolgte großenteils erst durch seine Schüler, besonders Henning. Von diesem besitzen wir in dessen „Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie" ein noch heute treffliches Buch. Auch Tobler, ein anderer Schüler Pestalozzis, setzte sich nach seinen eigenen Worten das Ziel, „den geographischen Unterricht über den Tod

Digitized by Google

einer leeren Nomenklatur zu erheben, seinen Stoff in eine unwandelbare, von der Natur selbstgeschaffene Ordnung zu bringen, das Leben aller Teile der Erde auf die Beschaffenheit und Verhältnisse ihrer Natur zu gründen und dieses alles für die Jugend zum Gegenstand selbstthätiger Auffassung zu verarbeiten, den Unterricht selbst aber auf eine der Natur der Wissenschaft und derjenigen des Kindes gemäßen Weise zu erteilen." Wie weit ihm das aber gelungen, kann freilich nicht festgestellt werden, da dessen Werke im Laufe der Zeit verschwunden sind. Nach den Briefen von Türks aus Münchenbuchsee gab er sogar den Unterricht „ganz im Geiste der Pestalozzischen Methode".

Im allgemeinen sind die Vorzüge des geographischen Unterrichts der Pestalozzianer folgende:

1) sie betrieben zuerst eine allseitige Heimatkunde;
2) sie stellten das physische Moment in der Geographie in den Vordergrund;
3) sie betonten bereits den ursächlichen Zusammenhang der einzelnen geographischen Momente;
4) sie trachteten auch nach Förderung der Selbstthätigkeit der Schüler[1].

c. So bedeutende Verdienste sich auch die Pestalozzianer um den geographischen Unterricht erwarben, die hervorragendste Stellung in dieser Beziehung nimmt im 19. Jahrhundert Karl Ritter (1779—1859) ein. Gebildet auf dem berühmten Philanthropin zu Schnepfenthal, erhielt er dort schon durch seinen Lehrer Guts-Muths die Liebe zum Studium der Erdkunde ins Herz gesenkt. 1798 wurde er mit Alexander von Humboldt bekannt, der durch seinen Umgang wie durch seine Schriften in Ritter jene nachhaltige Begeisterung anfachte, die ihn zu seinen umfassenden und bahnbrechenden Studien anregte. Zu Hennings Zeit trat er auch der Pestalozzischen Anstalt in Ifferten sehr nahe; von 1820 bis zu seinem Tode war er Professor in Berlin. Bereits 1804 hat er sich über die Aufgaben der Geographie folgendermaßen geäußert:

„Mein Zweck war, den Leser zu einer lebendigen Ansicht des ganzen Landes, seiner Natur- und Kunstprodukte, der Menschen- und Naturwelt zu erheben und dieses alles als ein zusammenhängendes Ganzes so vorzustellen, daß sich die wichtigsten Resultate über die Natur und den Menschen von selbst, zumal durch die gegenseitige Vergleichung, entwickeln. Die Erde und ihre Bewohner stehen in der innigsten Wechselbeziehung. Das Land wirkt auf die Bewohner und die Bewohner auf das Land; die physikalische Geographie ist daher auch die Basis der Geographie; sie giebt dem Ganzen Zusammenhang und jedem Teil seinen eigentümlichen Charakter und Leben."

[1] Vgl. hierzu U. Früh, „Ein Beitrag zur Entwicklung der Methode des geogr. Unterrichts an Volksschulen" in „Mitteilungen der ostschweizerischen geogr. commerc. Gesellschaft in St. Gallen" (St. Gallen, Zollikofer) 1883, Heft 3, S. 34.

Digitized by Google

Demnach stellt Ritter 1) die physikalische Geographie als die Grundlage alles erdkundlichen Unterrichts hin und 2) betont er den organischen Zusammenhang und die innere Wechselbeziehung der verschiedenen geographischen Elemente der Erdräume, insbesondere den Einfluß der Erde auf ihre Bewohner[1].

Diesen Ideen, die so recht das Wesen der modernen Erdkunde ausmachen, begegnen wir allerdings schon vor Ritter, besonders bei den Pestalozzianern, aber erst Karl Ritter hat ihnen durch Wort und Schrift so lebensvolle Ausgestaltung verliehen, daß er mit Recht als der Gründer einer neuen geographischen Schule erscheint. Sein Hauptwerk, aus 19 Bänden bestehend, führt den Titel: „Die Erdkunde im Verhältnis zur Natur und Geschichte des Menschen." Im übrigen fordert Ritter steten Gebrauch der Karte, er befürwortet eifrigst die Selbstthätigkeit der Schüler, er dringt nachdrücklichst auf die Veranschaulichung räumlicher Verhältnisse, namentlich durch geometrische Figuren und Verhältniszahlen, und redet entschieden dem synthetischen Lehrgang das Wort.

d. Die spätere Zeit hat den eben erwähnten Grundsätzen nur wenig Neues hinzugefügt. Verschiedene Meinungen traten nur noch auf bezüglich der Anordnung des Stoffes im Unterricht und hinsichtlich des Kartenzeichnens seitens der Schüler. Was den ersten Punkt betrifft, so wird heutzutage allgemein die Befolgung der synthetisch-analytischen Methode (besonders von Bormann, Denzel, Zerrenner, Schacht u. a. verfochten) gefordert. — Was das Kartenzeichnen seitens der Schüler angeht, so sind in dieser Beziehung zahlreiche Vorschläge gemacht worden, so von Agren, Kapp, Canstein, Lohse, Oppermann, Vogel, Delitsch, Langensiepen, Dronke, Stößner u. s. w.[2] Die meisten derselben sind jedoch viel

---

[1] Vgl. Oberländer, Der geographische Unterricht, 2. Aufl. 1879. Grimma, Gensel, S. 34.

[2] Lohse, Methodisches Lehrbuch der Geographie. Hamburg, 1825. 2. Aufl. 1864. — Agren, Physische Erdbeschreibung (1. Abteilung seines „Allgemeinen Lehrbuchs"). Berlin, 1832. — Canstein, Anleitung, die physischen Erdräume mittelst einfacher Konstruktionen aus freier Hand zu entwerfen. Berlin, 1835. — Kapp, Lehrgang der zeichnenden Erdkunde für gelehrte Kriegs- und höhere Bürgerschulen. Minden, 1837. — Oppermann, Leitfaden beim Unterricht in der Erdkunde. Hannover, 1834.

Die Hauptgedanken dieser im Buchhandel meist selten gewordenen Schriften findet man zusammengestellt und beurteilt in: Delitsch, Beiträge zur Methodik des geogr. Unterrichts. Leipzig, Klinkhardt, 1878, und Trampler, Die konstruktive Methode des geogr. Unterrichts. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn.

Digitized by Google

zu künstlich und erheischen zur Ausführung allzuviel Zeit, um in der Schule Eingang finden zu können. Neuestens sind besonders Kirchhoff und Wagner, ferner Rohmeder-Wenz, Umlauft, Kaufmann und Maser für Vereinfachung des Kartenzeichnens eingetreten [1].

Nach dem Bisherigen ergeben sich somit bezüglich der Methode des geographischen Unterrichts als Hauptforderungen der Wissenschaft und der Pädagogik folgende:

1) Einleitung in die Erdkunde durch eine allseitige, auf Anschauung sich gründende Heimatkunde mit Anleitung zum Verständnis der Karten.
2) Betonung der physikalischen Geographie.
3) Aufbau des Unterrichts, soweit er nicht Heimatkunde ist, auf Globus und Karten.
4) Einführung in den ursächlichen Zusammenhang der geographischen Erscheinungen nach Möglichkeit.
5) Weckung der Selbstthätigkeit der Schüler [2].

2. Nicht gleichen Schritt mit der Theorie hielt die Praxis der Schule. Wie in den früheren Jahrhunderten, so wurde auch anfangs des 19. Jahrhunderts in vielen Schulen Deutschlands geographischer Unterricht überhaupt nicht erteilt. Die Schulordnung von Baden von 1803 z. B. kennt keine Realien für die Stadt- und Landschulen. Im Herzogtum Gotha wurde 1826 das 1782 eingeführte Voigtsche Realienbuch wieder abgeschafft, weil der Unterricht in der deutschen Sprache, Weltgeschichte und Geographie für Volksschulen unnötig sei, da dadurch die Menschen weder besser, noch weiser, noch fleißiger, noch glücklicher werden [3]. In den Volksschulen einiger Staaten wurde allerdings in Geographie unterrichtet, aber wie stand es auch da noch um diesen Unterricht! Zuweilen brachte man die Geographie in Reime, und ein besonders weit verbreitetes derartiges Buch war Hengstenbergs „Geographisch-poetische Schilderung sämtlicher deutscher Lande" (1819). Nur ein paar Proben dieser Poesien:

---

[1] Von den in neuester Zeit erschienenen Vorlagen für das geogr. Zeichnen seien folgende erwähnt: Kirchhoff u. Lehmann, Zeichenatlas zum Gebrauch im geogr. Unterricht auf den Mittelstufen in 17 Karten. 1. Abteilung: Erdteile. Leipzig, Wagner u. Debes, 1882. 25 *Pf.* — Kaufmann u. Maser, Geogr. Faustzeichnungen. Straßburg, Schultz u. Cie., 1882. 2 Hefte. 1 *M.* 60 *Pf.* 4. Aufl. — Umlauft, Kartenskizzen für die Schulpraxis. Wien, Hölzel, 1882. 1 *M.* 80 *Pf.* (Wohl die beste aller derartigen Arbeiten.) — Meinzer, Kartenskizzen. Karlsruhe, 1881. — Coordes, Geogr. Größenbilder. Kassel, Kleimenhagen, 1883. — Erdmann, siehe oben.

[2] Vgl. Früh, a. a. O. S. 47. 48.

[3] Merz, a. a. O. S. 522.

Digitized by Google

Es zählt das deutsche Vaterland gar manches Ländchen, wie bekannt,
Das kleinste nennt sich Lichtenstein, das größte, Öst'reich, schließt es ein;

oder:

Zu Braunschweig muß man Pfefferkuchen, in Lippe gute Steine suchen;
Hannovers Bien'- u. Schafzucht blüh'n, und Oldenburg ist reich an Küh'n u. s. w.[1]

Guts-Muths erwähnt eine für den Schulunterricht bestimmte Beschreibung eines deutschen Königreichs, welche auf fünf Seiten die ganze Naturbeschaffenheit des Landes, dagegen auf sechs Seiten die Uniformen der Regimenter nach allen Stücken und Farben abhandelt[2]. Vielfach sollten die geographischen Kenntnisse nur mittels der Lese- und Rechtschreibübungen und bei den Vorschriften für das Schönschreiben u. s. w. mitgeteilt werden. Im ganzen genommen schwankte aber der geographische Unterricht in der Volksschule noch während der ganzen ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wie Merz treffend sagt, zwischen Sein und Nichtsein auf und ab. Erst von 1850 an bessern sich die Verhältnisse. Um diese Zeit hatten auch die geographischen Lehr- und Lernmittel, die Handbücher, die Hand- und Schulatlasse von Meistern wie Stieler, Roon, Berghaus, Sydow, Kiepert u. s. w. eine bedeutende Verbesserung erfahren und boten so der Volksschule die Möglichkeit, sowohl bessern Grund zu legen, als auch ein höheres Ziel zu erreichen. Eine der ersten Schulordnungen, welche als wesentliche Unterrichtsgegenstände die Erdbeschreibung nebst Geschichte und Naturkunde aufstellten, war die Anhalt-Dessau- und Köthensche von 1850[3]. Ihr folgten rasch zahlreiche ähnliche Schulgesetze in ganz Deutschland, und auch in Preußen haben die „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 der Geographie vollgültige Aufnahme in der Volksschule gesichert. Die Schulgesetze begnügen sich überdies nicht mit der bloßen Einführung der Geographie in den Volksschulunterricht, sie dringen nun auch auf die Durchführung der oben vorgeführten Hauptgrundsätze der Methode des geographischen Unterrichts.

---

[1] Mehliß, Volksschulkunde. 3. Teil. S. 213. 214. Hannover, Meyer, 1884.

[2] Guts-Muths, Versuch einer Methodik des geogr. Unterrichts. Weimar, Geographisches Institut, 1835. S. 7.

[3] Merz, a. a. O. S. 530.

Digitized by Google

Siebentes Kapitel.

Veranschaulichungsmittel.

A. Apparate für die Heimatkunde.

1. Thermometer. 2. Regenmesser. 3. Graduierter Standcylinder. 4. Kompaß. 5. Wasserwage. 6. Neigungsmesser. 7. Sternrohr. 8. Schattenmesser. 9. Meßband. 10. Senkblei [1].

B. Anschauungsmittel für den erdkundlichen Unterricht [2].

Solche sind: Reliefs, Bilder, Globen und Landkarten; desgleichen gehören hierher die Modelle und Apparate zur Veranschaulichung der Grundlehren der mathematischen Geographie.

I. Das Relief.

Was die Reliefs betrifft, so sind denselben sehr große Vorzüge eigen: a. die möglichst vollständige Darstellung der senkrechten Gliederung nach beiden Dimensionen; b. die möglichst naturwahre Darstellung dieser Momente nach ihren Formen und Böschungen; c. die möglichst deutliche Darstellung der Abhängigkeit der Flußläufe von der Bodenform. Doch fehlt es auch nicht an Mängeln.

Als Mangel innerer Art ist die sehr starke Übertreibung der Höhenmaßstäbe zu bezeichnen; derselbe mindert sich indes ab, je mehr das Relief vom Globus oder der Darstellung eines ganzen Landes sich entfernt zur Darstellung einer kleinern Landschaft oder gar der Umgegend eines Ortes. Für Darstellungen letzterer Art ist die Hervorrufung unwahrer Vorstellungen durch das Relief nicht zu fürchten. — Als Bedenken äußerer Art sind zu bezeichnen die Zerbrechlichkeit und der hohe Preis der Reliefs.

Für den Unterricht ungeeignete Reliefs sind Reliefkarten, welche die ganze Erde oder sehr große Teile derselben darstellen, da sie, wenn stark übertreibend, zu unwahren Vorstellungen, und wenn nur andeutend, zu unklaren Begriffen über die Erhebungsverhältnisse führen; das Gleiche gilt von den Reliefgloben.

Für den Unterricht förderliche Reliefs sind: a. Reliefs der Umgegend des Heimatsortes; b. Relief-Modelle geographischer und speziell orographischer Formen, durch welche Grundbegriffe, z. B. Horn, Kuppe, Paß, Vulkan, Gletscher u. s. w. veranschaulicht werden können [3].

---

[1] Näheres über diese Apparate in der für heimatkundlichen Unterricht nicht genug zu empfehlenden Schrift von Piltz, Über Naturbeobachtung des Schülers. Weimar, Böhlau, 1882. Preis nur 60 *Pf.*

[2] Hummel, a. a. O. S. 14 ff.

[3] Modell-Reliefs liefern J. Wurster u. Co. in Zürich: Geologische Reliefs von Prof. Alb. Heim. Erste Serie, Nr. 1: Ein vollständiger Gletscher samt erratischen Erscheinungen. Länge 62 cm, Breite 40 cm; Preis 120 Frcs. Nr. 2: Eine vulkanische Insel. Länge 70 cm, Breite 50 cm; Preis 90 Frcs. Nr. 3: Steilküste und Dünenküste des Meeres. Länge 70 cm, Breite 50 cm; Preis 75 Frcs. Nr. 4: Thalbildung durch Erosion

Digitized by Google

II. Das Bild.

„Das Bild spricht beredter als die beste Schilderung, die wir hören oder lesen." Darum wird man, wo immer möglich, sich desselben auch im geographischen Unterrichte bedienen. Man kann in dieser Beziehung unterscheiden: Bilder für den Klassenunterricht und Bilder für das Selbststudium.

1. Bilder für den Klassenunterricht. Solche sind:

a. Idealbilder über Gegenstände der allgemeinen Geographie, sei es, daß sie nur diese Dinge (oro- und hydrographische Hauptformen, Wolkenformen, charakteristische Pflanzendecken, die Ansiedlungen und den Verkehr der Menschen ꝛc. in malerischen Zusammenstellungen vor das Auge führen oder zugleich mit den dargestellten Typen der Bodenplastik und des Wassergeäders die kartographische Darstellung derselben veranschaulichen. Diese Art von Bildern eignet sich besonders für den heimatkundlichen oder vorbereitenden Unterricht[1].

b. Geographische Charakterbilder, die einzelne Teile der Erdoberfläche darstellen; z. B. Ansichten aus der sächsischen Schweiz, dem Thüringerwald u. s. w.[2]

2. Bilder für das Selbststudium können in den Händen gereifterer Schüler, deren größere Fassungskraft auch in kleineren Darstellungen das Charakteristische zu erfassen vermag, zur wirksamen Unterstützung und Belebung des Unterrichts dienen[3].

(Gebiet eines Wildbaches). Länge 62 cm, Breite 40 cm; Preis 100 Frcs. — Empfehlenswert sind auch zwei „terminologische Reliefs" von Moureck in Prag, ein größeres im Preis von 40 *M.* und ein kleineres im Preis von 24 *M.*; desgleichen Bräunlich u. Ulrich, Geographisches Modell. Jena, Ulrich, 1880. 18 *M.* Letzteres sucht unter Zugrundelegung des Gotthardstockes die geographischen Grundbegriffe zu veranschaulichen. — Eine sehr gelungene Reliefkarte von Bayern für den Schulgebrauch lieferte Lenert, Edenkoben, Kreiselmayer, 1885. 1 *M.* Sonst sei noch erwähnt an diesbezüglichen Lehrmitteln: Wolbermanns Plastischer Schulatlas. Leipzig, Th. Thomas, 1878. 7 *M.* 20 *Pf.*

[1] Diesbezügliche gediegene Lehrmittel sind: Hirts Hauptformen der Erdoberfläche. Breslau, Hirt. 4 *M.* mit Aufbewahrungskiste; Gersters Geographische Anschauungslehre. Freiburg, Herder. Mit Stäben 12 *M.* (Letztere Arbeit enthält neben dem Naturbild auch die Karte desselben in Schraffen und Kurven. Hierzu eine Gebrauchsanleitung von Gerster [2 *M.*], ebenda), und Letoschek, Tableau der wichtigsten physikalisch-geogr. Verhältnisse. Wien, Hölder, 1879. 7 *M.*

[2] Von solchen Unternehmungen notieren wir: 1. Lehmann, Geographische Charakterbilder in lithogr. Wandtafeln. Leipzig, Heitmann. 24 Wandtafeln à 1 *M.* 40 *Pf.* — 2. Hölzels geogr. Charakterbilder. Wien, Hölzel. Preis des kompleten Werkes 180 *M.* Ein einzelnes Bild kostet 8 *M.* Es ist das bedeutendste geogr. Bilderwerk. — 3. Kirchhoff u. Supan, Charakterbilder zur Länderkunde. Kassel, Fischer. à 9 *M.* roh. (Vorzüglich, bis jetzt 2 Tafeln.) — Hier seien auch erwähnt Kirchhoffs Rassenbilder zum Gebrauch beim geogr. Unterricht. Kassel, Fischer. 12 Tafeln, vollständig 14 *M.* 40 *Pf.*

[3] Schneider, Typenatlas. Dresden, Meinhold u. Söhne. 3. Aufl. 2 *M.* 40 *Pf.*; ein naturwissenschaftlich-geogr. Handatlas für Schule und Haus. — Ferdinand Hirts geographische Bildertafeln von Oppel und Ludwig. 1. Teil: Allgemeine Erdkunde. Mit 324 Holzschnitten. Breslau, Hirt. 4 *M.* 40 *Pf.* 2. Teil: Typische Landschaften. Mit 172 Holzschnitten. 6 *M.*

Digitized by Google

III. Der Globus.

An Globen unterscheidet man Himmelsgloben und Erdgloben. Von Erdgloben giebt es wieder pneumatische Globen, die auf dehnbaren Stoff gedruckt, durch eine geeignete Vorrichtung mit Luft zu füllen und nach dem Gebrauch wieder zusammenzulegen sind, sowie Induktions-Globen, deren Oberfläche durch einen schwarzen, schieferartigen Überzug zum Zeichnen mit Schieferstift eingerichtet ist. Beide Arten sind wenig im Gebrauch. Ferner unterscheidet man glatte und Relief-Erdgloben.

Nach der Ausrüstung sind die Erdgloben einfache und solche mit vollständiger Armatur; diese umfaßt die Achse, den Meridianring, den Stundenring, den Höhenquadranten, den Horizontring und den Kompaß[1].

IV. Landkarten[2].

Die Kennzeichen einer guten Schulkarte sind folgende:

1. Die Karten müssen richtig sein. Die Richtigkeit einer Schulkarte wird indes dadurch nicht beeinträchtigt, daß infolge des notwendigerweise oft sehr kleinen Maßstabes nicht alle Krümmungen von Küstenlinien, Flußläufen, Straßenzügen genau wiedergegeben sind, daß häufig die Breite der Flüsse und der Umfang der Städtezeichen der Deutlichkeit wegen größer gehalten sind, als sie es nach dem Maßstabe sein dürften, und daß Flüsse, Straßen, Orte fehlen. Nicht alle, aber doch die wesentlichen Flußkrümmungen sind in der Zeichnung markant hervorzuheben, und die Figur eines Flusses darf ebensowenig durch eine zitternde, an Windungen überreiche Wellenlinie, noch durch schnurgerade Linien mit Vernachlässigung auch charakteristischer Richtungsänderungen dargestellt werden. In der richtigen Generalisierung liegt eine Hauptkunst des Kartographen, dessen Aufgabe sich insbesondere in der korrekten Wiedergabe der mannigfachen Terrainformen und der Gebirge schwierig gestaltet.

2. Auf Schulkarten soll der dargestellte Stoff zweckmäßig und den Bedürfnissen der Schüler entsprechend ausgewählt sein. Vor allem dürfen sie nicht mit geographischen Objekten überladen sein. „Nur leer scheinende Karten prägen sich dem Gedächtnisse ein." Dieses Wort A. v. Humboldts ist ein für alle Schulkarten ohne Ausnahme giltiger Kanon. Im übrigen haben hier Darstellungsgabe und Geschmack des tüchtigen Kartographen, Einsicht, Erfahrung und Takt des Schulgeographen zu einheitlichem Schaffen sich zu ergänzen.

3. Die Karte soll sich durch Klarheit der Darstellung auszeichnen; d. h. sie soll alle in der Karte enthaltenen Momente deutlich und scharf voneinander unterscheiden. Besonders notwendig ist diese scharfe Unterscheidung bei der Darstellung des Bodenreliefs. Als eine für Schulzwecke besonders geeignete Dar-

---

[1] Gute Erdgloben liefern: 1. Ernst Schotte u. Co. in Berlin von 50 *Pf.* bis 58 *M.*; vollständige von 22—99 *M.* 2. Dietrich Reimer in Berlin von 4 *M.* 60 *Pf.* bis 360 *M.* 3. Felkl u. Sohn in Rostok bei Prag, nur einfache von 1—78 *M.* 4. Das Geographische Institut in Weimar von 2—48 *M.* — Ein recht empfehlenswertes, hier einschlägiges Schriftchen ist: Wollweber, Globuskunde. Freiburg, Herder, 2. Aufl. 1885. 1 *M.* 50 *Pf.* — Dietrich Reimer und Felkl u. Sohn liefern auch sehr gute Himmelsgloben. Vollständig ausreichend sind Globen mit etwa 34 cm Durchmesser.

[2] Die folgende Karten-Aufzählung verweist nur auf wirklich Gutes.

Digitized by Google

stellungsweise erscheint die Verbindung der Schraffenkarte (welche das nötige Detail giebt) mit der Höhenschichtenkarte (welche das Allgemeine giebt).

4. Die Karte soll schön sein. Eine schöne und gefällige Darstellung, gut und geschmackvoll gewählte und harmonierende Farben erregen auch das Interesse und Wohlgefallen der Schüler in hohem Grade.

1. Schulwandkarten.

a. Planiglobien.

Kiepert, Karte der östlichen und westlichen Halbkugel. Berlin, Dietrich Reimer. Aufgezogen 18 *M.*

b. Alpenkarten.

v. Haardt, Wandkarte der Alpen (Schulausgabe). Wien, Hölzel. Auf Leinwand in Mappe 34 *M.* (Gewissenhaft und sehr geschmackvoll ausgeführt.)

Leeber, Schulwandkarte der Alpen. Essen, Bädeker. Aufgezogen 17 *M.* (Recht übersichtlich und deutlich.)

Randegger, Wandkarte des Alpenlandes. Zürich, Wurster u. Co., 1886. 19 *M.* (Vorzügliche Terrain-Darstellung.)

c. Specialkarten der europäischen Länder.

α. Deutschland.

Keil, Politische Wandkarte von Deutschland. Kassel, Fischer. Aufgezogen 12 *M.*

Möhl, Orohydrographische Karte von Deutschland, neu bearbeitet von Keil. Ebenda. Aufgezogen 20 *M.*

Wagner, Wandkarte des deutschen Reichs. 3. Aufl. Gotha, Perthes, 1883. Aufgezogen 17 *M.* Sie enthält die physikalischen und politischen Verhältnisse.

Die besten, wenn auch nicht vollauf entsprechenden Karten Süddeutschlands sind:

Möhl, Wandkarte von Südwestdeutschland. Kaiserslautern, Tascher. Aufgezogen 20 *M.*, und

Schade, Wandkarte der Staaten Süddeutschlands. Berlin, Dietrich Reimer. Aufgezogen 18 *M.*

β. Österreich-Ungarn.

Baur, Wandkarte der österr.-ungar. Monarchie. Wien, Hölzel. Auf Leinwand mit Stäben 16 *M.* 40 *Pf.*

γ. Die Schweiz.

Ziegler, Wandkarte der Schweiz. Zürich, Wurster u. Co. Unaufgezogen 10 *M.*

δ. Frankreich, die britischen Inseln, Italien und die Balkanhalbinsel.

Von diesen Ländern sind Schulwandkarten vorhanden von Kiepert (Berlin, Dietrich Reimer) und zwar für jedes dieser Länder zwei Ausgaben: eine physikalische und eine politische. Jede der Karten kostet auf Leinwand in Mappe 9 *M.*; nur die Karte der Balkanhalbinsel kommt auf 13 *M.* 50 *Pf.* zu stehen.

Auch von Deutschland, Österreich-Ungarn und der pyrenäischen Halbinsel sind in gleichem Verlage schon Schulwandkarten erschienen, oder es erscheinen solche demnächst.

Digitized by Google

Ein ähnlicher Cyklus von Schulwandkarten europäischer Länder ist bei Halbig in Miltenberg a. M. (Bayern) erschienen. Diese Karten bleiben freilich hinter den Kiepertschen zurück.

d. Wandkarten von Europa.

Berghaus, Wandkarte von Europa. Gotha, Perthes. 11 *M.* (Die politischen Verhältnisse giebt ein besonderer Karton.)

Berghaus, Verkehrskarte von Europa. Ebenda. Aufgezogen nur 10 *M.*

v. Haardt, Schulwandkarte von Europa (physikalisch). Wien, Hölzel, aufgez. 13 *M.*

Keil, Orohydrographische Karte von Europa. Kassel, Fischer. In Mappe 11 *M.*

Kiepert, Europa (politisch). Berlin, Dietrich Reimer. Auf Leinw. in Mappe 16 *M.*

Kiepert, Europa (physikalisch). Ebenda. 16 *M.*

Sydow, Wandkarte von Europa. Gotha, Perthes. Aufgezogen 10 *M.*

e. Wandkarten von Asien.

Chavanne, Physikalische Wandkarte von Asien. Wien, Hölzel. Aufgezogen mit Stäben 24 *M.*

v. Haardt, Schulwandkarte von Asien, nach Chavannes Karte bearbeitet. Ebenda. Aufgezogen mit Stäben 20 *M.*

Kiepert, Wandkarte von Asien (physikalisch). Berlin, Dietrich Reimer. Auf Leinwand mit Stäben 22 *M.*

Kiepert, Wandkarte von Asien (politisch). Ebenda. 22 *M.*

Sydow, Wandkarte von Asien. Gotha, Perthes. Unaufgezogen 4 *M.* 60 *Pf.*

f. Wandkarten von Palästina.

Hergt, Karte von Palästina. Weimar, Geogr. Institut. Aufgezogen 11 *M.*

Kiepert, Neue Wandkarte von Palästina. Berlin, Dietrich Reimer. Aufgezogen 15 *M.*

Kiepert, Volksschulwandkarte von Palästina. Ebenda. Aufgezogen 8 *M.*

Leeber, Wandkarte von Palästina. Essen, Bädeker. Aufgezogen 14 *M.*

g. Wandkarten von Afrika.

Andree u. Scobel, Karte von Afrika. 7. Aufl. Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1885. 20 *M.* (Ein höchst rühmenswertes Werk deutschen Fleißes, für Schulen aber wegen des verhältnismäßig kleinen Maßstabs nicht geeignet.)

Chavanne, Physikalische Wandkarte von Afrika. Wien, Hölzel. Aufgezogen mit Stäben 18 *M.*

v. Haardt, Schulwandkarte von Afrika, nach der Chavanneschen Karte bearbeitet. Ebenda. Aufgezogen mit Stäben 12 *M.*

Habenicht, Domann u. Lüddecke, Specialkarte von Afrika. Gotha, Perthes, 1886. Unaufgezogen 15 *M.* (Die neueste, detaillierteste und größte aller bis jetzt existierenden Karten von Afrika; sie übertrifft alle bisher vorhandenen Karten in jeder Hinsicht und dürfte an Brauchbarkeit wohl niemals überragt werden; eigentliche Schulwandkarte ist sie übrigens nicht.)

Kiepert, Wandkarte von Afrika (physikalisch). Berlin, Dietrich Reimer. Aufgezogen mit Stäben 16 *M.*

Kiepert, Wandkarte von Afrika (politisch). Ebenda. 16 *M.*

h. Wandkarten von Amerika.

v. Haardt, Schulwandkarte von Amerika. Wien, Hölzel. Aufgezogen 13 *M.*

Handtke, Schulwandkarte von Nordamerika. Glogau, Flemming. 12 *M.*

Digitized by Google

Kiepert, Wandkarten von Nordamerika und Südamerika (physikalisch). Berlin, Dietrich Reimer. Erstere 14, letztere 12 *M.*; beide aufgezogen.

Kiepert, Wandkarten von Nordamerika und Südamerika (politisch). Ebenda. Erstere 14, letztere 12 *M.*

Rheinhard, Schulwandkarte von Nordamerika. Wiesbaden, Bergmann. 12 *M.*

i. Wandkarten von Australien.

v. Haardt, Schulwandkarte von Australien und Polynesien. Wien, Hölzel. Aufgezogen mit Stäben 17 *M.*

Sydow, Wandkarte von Australien. Gotha, Perthes. Aufgezogen 10 *M.*

k. Erdkarten in Mercators Projektion.

Berghaus, Physikalische Wandkarte der Erde. Gotha, Perthes. Aufgezogen in Mappe 14 *M.*

Berghaus, Chart of the World. 11. Aufl. Ebenda. Aufgezogen in Mappe 17 *M.* (Ein Meisterwerk.)

Broichmann, Erdkarte. Metz, Georg Lang. 10 *M.* (Prächtige Ausführung.)

Debes, Physikalische Wandkarte der Erde. Leipzig, Wagner u. Debes, 1885. 12 *M.* („In einem ganz riesengroßen Rechteck gewährt sie eine so ausgezeichnet klare und naturwahre Ansicht der Länderumrisse, der Bodenerhebung, der Landgewässer und der Meeresströmungen, wie uns eine Wandkarte noch nie eine solche geboten hat.")

Dronke, Physikalische Erdkarte. (Sehr kräftig.) Glogau, Flemming. Aufgez. 17 *M.*

l. Wandkarten für den Unterricht in der mathematischen Geographie.

Jausz, Wandkarte für den Unterricht in der mathematischen Geographie. Wien, Hölzel. Aufgezogen 18 *M.*

Letoschek, Tableau der wichtigsten astronomisch-geographischen Verhältnisse. Wien, Hölzel. 8 *M.* (Das ganze Tableau ist artistisch vorzüglich ausgeführt und deshalb besonders für höhere Lehranstalten als ein wertvolles Veranschaulichungsmittel für den math.-geogr. Unterricht sehr zu empfehlen.)

Wetzel, Wandkarte für den Unterricht in der mathematischen Geographie. 4. Aufl. Berlin, Dietr. Reimer, 1884. Aufgezogen 20 *M.* Wetzels und Jausz' Karten sind treffliche Veranschaulichungsmittel.)

m. Wandkarten für den Unterricht in der Sternkunde.

Brüllow und Straube, Schulwandkarte vom nördlichen Sternenhimmel. Berlin, Straube, 1878. 7 *M.* 50 *Pf.* (Der maßvollen Auswahl des Stoffes und der praktischen Darstellung halber recht beachtenswert.)

Möllinger, Neue große 3. Himmelskarte mit beweglichem Horizont und transparenten Sternen. Zürich, Schmidt, 1878. Aufgezogen 20 *M.* (Diese Karte ist in Verbindung mit Möllingers Lehrbuch der Astrognosie weitaus das beste diesbezügliche Lehrmittel.)

Reuter, Wandkarte des nördlich gestirnten Himmels. 4. Aufl. Gotha, Perthes, 1874. Aufgezogen 7 *M.* 90 *Pf.*

n. Wandkarten für den Unterricht in der physikalischen Geographie.

Letoschek, Tableau der wichtigsten meteorolog.-geogr. Verhältnisse. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn, 1882. 8 *M.*

Digitized by Google

Simony, Gletscherphänomene. Wien, Hölzel, 1884. 4 *M.* (Ein Lichtdruckbild.)
Supan, Karte der Jahres-Isothermen. Ebenda, 1884. Auf Leinwand 15 *M.*

2. Atlanten.

a. Für Volksschulen.

Debes, Kleiner Schulatlas. Leipzig, Wagner u. Debes. 60 *Pf.*
v. Haardt, Geographischer Atlas für Volksschulen. Wien, Hölzel. 80 *Pf.*
Habenicht, Elementar-Atlas. Gotha, J. Perthes. 1 *M.* 20 *Pf.*
Keil, Elementaratlas. Berlin, Hofmann u. Cie. 90 *Pf.*
Kiepert, Kleiner Schulatlas. Berlin, D. Reimer. 1 *M.*
Kozenn, Geogr. Schulatlas für Bürger- u. Töchterschulen. Wien, Hölzel. 80 *Pf.*
Lange, Kleiner Atlas für 1—3klassige Schulen. Braunschweig, Westermann. 60 *Pf.*
Lange, Neuer Volksschulatlas. Ebenda. 1 *M.*
Wenz-Rohmeder, Methodischer Atlas für bayrische Schulen. 4 Lieferungen. München, Centralschulbücherverlag. 2 *M.* (Auch für Mittelschulen geeignet.)

b. Für Mittelschulen.

Debes, Schulatlas für die mittleren Unterrichtsstufen mit 31 Karten. Leipzig, Wagner u. Debes. 1 *M.*

Debes, Physikalischer Atlas in 16 Karten; eine Ergänzung zu jedem Schulatlas. Ebenda. 1 *M.* 75 *Pf.* (Ein vorzügliches Hilfsmittel für den Unterricht in der physikal. Geographie.)

Debes, Kirchhoff, Kropatschek, Schulatlas für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Ebenda. 5 *M.*

Diercke u. Gäbler, Schulatlas. 4. Aufl. Braunschweig, Westermann. 5 *M.* (Die beiden letzteren Atlanten repräsentieren gegenwärtig unstreitig den Höhepunkt schulkartographischer Leistungen.)

Sehr empfehlenswert sind außerdem:

Kozenn, Geogr. Schulatlas. Wien, Hölzel. 5 *M.* 60 *Pf.*
Lichtenstern-Lange, Schulatlas. 65. Aufl. Braunschweig, Westermann. 29 Karten, geh. 4 *M.* 50 *Pf.*; 38 Karten, geh. 6 *M.*; 45 Karten, geh. 7 *M.* 20 *Pf.*
Richter, Schulatlas für höhere Schulen. Glogau, Flemming. 3 *M.* 50 *Pf.*
Stieler, Schulatlas. 63. Aufl. Gotha, Perthes. geb. 5 *M.*
Sydow, Schulatlas. 31. Aufl. Ebenda. 4 *M.* 60 *Pf.*
Wagner, Schulatlas. Herausgegeben von Kirchhoff. Darmstadt, Köhler. 4 *M.*
Wettstein, Schulatlas in 25 Blättern. Zürich, Wurster u. Cie. 3 *M.* (Die darin enthaltenen Karten für den heimatkundlichen Unterricht sind wahre Meisterwerke.)

c. Größere Atlanten.

Andree, Atlas in 120 Karten. Leipzig, Velhagen u. Klasing. 24 *M.* (Infolge der beispiellosen Billigkeit und der verhältnismäßig guten Ausführung ist dieser Atlas sehr beliebt geworden.)

Berghaus, Handatlas der physikalischen Geographie. 2. Aufl. Gotha, Perthes. Eben im Erscheinen begriffen. 25 Lieferungen à 3 *M.* (Derselbe verspricht die bedeutendste derartige Leistung zu werden.)

Chavanne, Sonklar &c., Physikalisch-statistischer Atlas von Österr.-Ungarn in 24 Karten. Wien, Hölzel. Seit 1882 im Erscheinen begriffen, in Lieferungen à 7 *M.*; einzelne Karten à 3 *M.*

Digitized by Google

Gräf, Handatlas des Himmels und der Erde. Weimar, Geogr. Institut. In 33 Bl. 20 *M.*, in 72 Bl. 90 *M.*

Kiepert, Handatlas. Berlin, Reimer. 42 *M.*

Lange, Atlas der Geographie. Leipzig, Brockhaus. 16 *M.*

Peschel-Andree, Physikalisch-statistischer Atlas des deutschen Reichs. Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1876—1878. 30 *M.*

Scheda, Atlas der neuesten Geographie. Wien, Artaria. 30 *M.*

Scheda-Steinhauser, Atlas zum geogr. Unterricht. Ebenda. 9 *M.* 20 *Pf.*

Stieler, Handatlas in 90 Karten. Gotha, Perthes. 55 *M.* (Der König unter den Atlanten.)

Stieler, Handatlas in 60 Karten. Ebenda. 35 *M.*

Sydow, Methodischer Handatlas. Ebenda. 18 *M.*

d. Illustrierte Atlanten.

Brockhaus, Illustrierter Handatlas. Leipzig, Brockhaus. 20 *M.*

Illustrierter Volksatlas. Stuttgart, Hoffmann. 52 Karten. à 75 *Pf.*

(In beiden Atlanten sind den in gutem Stich ausgeführten Karten teils am Rande, teils auf besonderen Blättern treffliche Abbildungen in Holzschnitt oder Stahlstich beigegeben, die sich auf das Leben der Menschen, auf Pflanzen- und Tierwelt beziehen.)

Als Taschenatlas ist

Perthes' Taschenatlas, herausgegeben von Habenicht (22. Aufl. 1886. 2 *M.*) ganz besonders zu empfehlen; er ist in der That ein kleines Meisterwerk.

V. Apparate und Modelle.

„Die richtige Erfassung und Aneignung der Begriffe, mit denen die astronomische Geographie zu thun hat, bietet," wie Krumme mit Recht sagt, „so große Schwierigkeiten, daß ohne den Gebrauch geeigneter Apparate und Modelle bei der überwiegenden Mehrzahl der Schüler ein Erfolg des Unterrichtes geradezu ausgeschlossen ist. Unbedingt erforderlich sind deshalb Apparate zur Veranschaulichung der wirklichen und der scheinbaren Bewegungen." Solche sind:

Das Sphäro-Tellurium von Ed. Wetzel (Berlin, Puttkamerstraße 10). Alle Thatsachen und Begriffe, die beim Unterrichte in der astronomischen Geographie nur irgendwie in Frage kommen können, lassen sich mittelst dieses Apparates erläutern. Preis des vom Verfertiger zu beziehenden Apparates 360 *M.*

Der Universal-Apparat von Adolf Mang; derselbe ist gleichzeitig Armillarsphäre und Tellurium, dient gleich dem Wetzelschen Apparate zur Veranschaulichung aller auf den Unterricht in der astronomischen Geographie bezüglichen Thatsachen und Begriffe und ist überdies einfacher und billiger als Wetzels Sphäro-Tellurium. Der Preis des Mangschen, von dem Buchhändler Fr. Ackermann in Weinheim (Baden) zu beziehenden Universal-Apparates beträgt mit allen Nebenapparaten und 2 Broschüren 200 *M.*

Wertvolle Ergänzungen des Mangschen Apparates sind:

ein Erd- und ein Himmelsglobus. (Mangs Universal-Apparat, dazu ein Erd- und ein Himmelsglobus sind für den Unterricht in der astronomischen Geographie vollständig ausreichend und kosten zusammen nicht mehr als ca. 300 *M.*)

Digitized by Google

Andere Apparate von Mang sind:

Mang, Tellurium-Lunarium. Weinheim, Ackermann. 50 *M.*

Mang, Einfachstes Tellurium. Ebenda. 25 *M.* (Auch diese Apparate verdienen wegen ihrer leichten Handhabung, Einfachheit und Solidität unbedingte Empfehlung.)

Weitere empfehlenswerte Lehrmittel dieser Art sind:

1. Letoschek, Universal-Tellurium, 1884, im Selbstverlage (Wien, Goldegg-Gasse Nr. 30). 43 *M.*
2. Das Tellurium des Prof. Wilh. Schmidt am k. k. Gymnasium in Wien, 4. Bezirk.
3. Armillarsphäre von Ed. Hölling (ganz einfach), beziehbar durch die Verlagshandlung von Schilp, Warburg (Westfalen).
4. Die Sonnenuhr von Bartz, Prediger in Plötzensee bei Berlin. 35 *M.* (Krumme sagt über diesen Apparat: „Derselbe ist für die Schule ganz vortrefflich, weil es dadurch möglich wird, unter direkter Verwertung der Begriffe Himmelsäquator, Abweichung, Stundenkreis und Stundenwinkel dem Schüler einen klaren Begriff zu geben von wahrer Zeit und von der Art, sie zu bestimmen.“)
5. Edlers Apparat zur Erläuterung der drei Keplerschen Gesetze. 27 *M.* 50 *Pf.* Reinhardt, Halle an der Saale.
6. Schneider und Weinek, Rotierende transparente Karte des nördlichen Sternhimmels. Mit einfacher Transparenz 75 *M.*, mit fünffacher Transparenz 80 *M.*, mit einfacher Transparenz und Uhrwerk 100 *M.* (Der Apparat, welcher bestimmt ist, die Armillarsphäre und den Globus zu ersetzen, veranschaulicht alle scheinbaren Bewegungen des Fixsternhimmels und gestattet, die Aufgaben des Globus in der Ebene zu lösen; er verdient warme Empfehlung.)
7. Tellurien und Planetarien liefert Schotte in Berlin. Auch die Apparate von Felkl und Sohn in Rostok bei Prag, von Joh. Zink in Budweis und von Heinzelmann (Magdeburg, Kronings Söhne) sind sehr brauchbar und gut.
8. Ein vorzügliches Lehrmittel ist das von Wigand in Zeitz (bei Leipzig) zu beziehende Skioptikon, wozu Dr. Weinek ausgezeichnete Photogramme aus dem Gebiete der Astronomie besorgte. Preis des Skioptikons 100 *M.*; 25 Photogramme 30 *M.*; den Katalog der Photogramme aus dem Gebiete der Astronomie liefert gleichfalls Wigand in Zeitz; desgleichen ist sehr empfehlenswert das Skioptikon von Fritz in Görlitz in Schlesien, 100 *M.* Die trefflichen Photogramme aus dem Gebiete der Astronomie stellte Professor Börnstein zusammen; 25 Platten 30 *M.* Auch für die Zwecke des eigentlichen geographischen Unterrichts läßt sich das Skioptikon sehr vorteilhaft verwenden.
9. Demjenigen Lehrer, dem Zeit und Verhältnisse es gestatten, auch die Lehre von den Projektionen zum Gegenstande des Unterrichts zu machen, werden Krummes Modelle sich sehr vorteilhaft erweisen. Dieselben sind von dem Klempnermeister Louis Meyerding in Braunschweig zu beziehen.

Sonstige Veranschaulichungsmittel sind noch gute Abbildungen von Naturprodukten; noch empfehlenswerter ist die Darbietung von solchen in natura[1].

[1] Oskar Schneider vertritt in seiner Abhandlung „Über Notwendigkeit und Einrichtung geographischer Schulsammlungen“ (Zeitschrift für das Gymnasialwesen.

Digitized by Google

Achtes Kapitel.

Litteratur.

I. Schriften methodischen Inhalts.

Delitsch, Beiträge zur Methodik des geogr. Unterrichts, namentlich des Kartenlesens und Kartenzeichnens in Schulen. 2. Aufl. Leipzig, Julius Klinkhardt, 1878. 80 *Pf.* (Ein sehr verdienstvolles Schriftchen.)

Berlin, Jahrgang 1877; auch separat erschienen) eifrigst den Gedanken der Errichtung von „geographischen Schulmuseen". Ein solches sollte nach Schneider in natura enthalten:

1. aus dem Tierreich:

Moschusbeutel, Castoreum, Zibeth, Schildkrot (=patt), Hausenblase, Fischhaut, Fischbein, Fischthran, Cetaceum, Salanganennest, Eiderdunen, Guano, Kantharіden, Wanderheuschrecke, Termiten, Cochenille, Skorpionen, Taranteln, Perlmuscheln (See- und Fluß-) und Perlen, Perlmutter, Mytilus edulis, blinde Tiere von Grotten, edle Korallen;

2. aus dem Pflanzenreich:

a. Nahrungsmittel: Kolbenhirse, Durrha-Rispel, Sorghum, Reispflanze, Manioc-, Jams-, Batate- und Taro-Knollen, Erdnuß, Oliven, Cocosnuß, Brotfrucht, Frucht des Affenbrotbaumes, Arrowroot, Sago, Datteln, Guru-Nüsse, Thee-Sorten, Maté, Cacao, Sesamöl, Hopfen, Tabak, Zuckerrohr.

b. Gewürze: Gewürznelken, Muskatnüsse, Pfefferkörner, Ingwer, Vanilleschoten, Zimtrinde, Safran, Betelblatt.

c. Arzneistoff: Quassiaholz, Chinarinde, Rhabarber, Ipecacuanha, Sarsaparille, Jalapa-Wurzel, isländisches Moos, Sennesblätter, Mohnköpfe, Opium, Haschisch, Asa foetida, Blüten von Pyrethrum (Insektenpulver).

d. Farbstoffe und Gerbmittel: Gallen, Knoppern, Myrobalanen, Krappwurzel, Avignonkörner, Curcuma (Gilbwurz), Drachenblut, Orseille, Henna, Indigo, Quercitron, Catechu, Sumach.

e. Harze: Bernstein, Kopal, Gummi arabicum, Kolophon, Mastix, Weihrauch, Myrrhen, Kampher, Benzoe, Gummilack (Schellack), Guttapercha, Kautschuk, Manna, Palmöl, Kokosnußöl.

f. Webstoffe: Baumwollfrüchte, Jute, chinesischen Hanf, Manilahanf, neuseeländischen Flachs, indische Palmfaser (Coir), Espartgras.

g. Nutzhölzer: Burbaum, Amboina, Eben-, Koromandel-, Mahagoni-, Sandel- und westindisches Cedernholz, vegetabilisches Elfenbein, Korkrinde, Calabassen;

3. aus dem Mineralreich:

a. Felsarten: Granit, Porphyr, Basalt, Trachyt, Klingstein, Schiefer, Lava, Kalkfels, Dolomit, Sandstein, Wüstensand.

b. Verwertete Mineralstoffe: Ägyptischen Granit, ägyptischen Nummulitenkalk, Smirgel, Porzellanerde, Meerschaum, Graphit, Marmor, Alabaster, Steinsalz, Salpeter, Alaunstein, Erdwachs, Kobaltfarben, Edelsteinsand, Edelsteine.

c. Charakteristische Industrieerzeugnisse.

d. Tauschmittel: Kaurimuschel, Glasperlen, Guineazeug.

Manche der angeführten Objekte können freilich recht wohl entbehrt werden.

Digitized by Google

Dronke, Die Geographie als Wissenschaft und in der Schule. Bonn, Weber, 1885. 1 *M.* 50 *Pf.* (In mannigfacher Beziehung beachtenswert.)

Geistbeck, Geschichte der Methodik des geogr. Unterrichts in „Geschichte der Methodik des Volksschulunterrichts" von Kehr, Bd. 1. Gotha, E. F. Thienemann, 1877.

Gerster, Die Geographie der Gegenwart vom Standpunkt der Wissenschaft, der Schule und des Lebens. Bern, Dalp, 1869. 2 *M.* 40 *Pf.* (Die Schrift giebt in ihrem ersten Teil eine umfassende Darstellung der wissenschaftlichen Kartographie, während der zweite Teil didaktischer Natur ist. Die Arbeit enthält eine Fülle der anregendsten Gedanken.)

Göpfert, Über die Methode des geogr. Unterrichts in „Pädag. Studien" von Rein. 1883. 3. Heft. (Die sehr besonnen gehaltene Abhandlung befaßt sich besonders mit dem Zeichnen im geogr. Unterricht.)

Hummel, Hilfsbuch für den Unterricht in der Erdkunde. Mit 8 Tafeln Abbildungen. Halle, Anton, 1885. 4 *M.* 40 *Pf.* (Der erste Teil des Buches handelt von der Theorie des geogr. Unterrichts und erörtert Aufgabe und Material desselben, sowie den geogr. Unterricht selbst. Der zweite Teil enthält eine reiche Sammlung von Unterrichtsmaterial. Was der Verfasser bietet, ist das Facit reicher Erfahrung und fleißigen Studiums.)

Jahrbuch, geographisches, herausgegeben von H. Wagner. Gotha, Perthes; bis jetzt 10 Bde. (In Band 7, 8, 9 u. 10 giebt H. Wagner äußerst gediegene Berichte über die Entwicklung des Studiums und der Methodik der Erdkunde. Kein Lehrer der Erdkunde darf sie ungelesen lassen.)

Keil, Übersicht über die heutige Kartographie. („Pädag. Studien" von Rein. 1883. 1. Heft.)

Kirchhoff, Geographie in höheren Schulen. Eine Abhandlung, enthalten in Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Aufl. Gotha, Besser, 1878. 2 Bde. (Der Artikel skizziert in geistreicher Weise die Grundlinien des geogr. Unterrichts von der Heimatkunde bis zu ihrem obersten Ausbau.)

Knaak u. Szymanski, Methode des geogr. Unterrichts in Volksschulen. Paderborn, Schöningh, 1884. 1 *M.* (Empfehlenswert.)

Lehmann, Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geogr. Unterrichts. Halle, Tausch u. Grosse, 1885. (Die Schrift, im Erscheinen begriffen, verspricht für den Unterricht sehr bedeutsam zu werden. Bis jetzt 2 Hefte à 1 *M.*)

Lüdde, Geschichte der Methodologie der Erdkunde. Leipzig, Hinrichs, 1849.

Lüdde, Methodik der Erdkunde. Magdeburg, Baensch, 1842.

(Zwei für die Geschichte der Methodik der Erdkunde sehr bedeutsame Arbeiten.)

Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts. Mit 36 lithogr. Tafeln. Berlin, Parey, 1885. 8 *M.* (Die Arbeit zählt in der Reihe der methodischen Schriften entschieden zu den bedeutsameren; sie ist eine Monographie des geogr. Unterrichts in Herbart-Zillerschem Sinne.)

Merz, Geographie in der Volksschule. Ein Aufsatz in Schmids pädagogischem Handbuch, Bd. 1. Gotha, Besser. (Diese treffliche Arbeit orientiert über Geschichtliches in der Methodik dieses Unterrichtszweiges, namentlich aber auch über die bezüglich der Geographie in den verschiedenen Ländern bestehenden Lehrpläne.)

Oberländer, Der geogr. Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule. 3. Aufl. Grimma, Gensel, 1879. 3 *M.* 60 *Pf.* (Eine sehr schätzenswerte Leistung. Das Werk zerfällt in zwei Teile. Der erste orientiert über Geschichte

Digitized by Google

und Methodik des geogr. Unterrichts, der zweite exemplifiziert die Grundzüge der vergleichenden Erdkunde.)

Peschel, Die Erdkunde als Unterrichtsgegenstand. Ein Aufsatz, enthalten in „Abhandlungen zur Erd- und Völkerkunde" von Osk. Peschel, herausgegeben von Löwenberg. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1877. 10 *M.* (Der Autor, der die Erdkunde als eine naturwissenschaftliche Disciplin charakterisiert, eifert gegen allen Gedächtnisballast und fordert besonders Anschaulichkeit des Unterrichts, Einführung in das Verständnis der Karte und steten Anschluß des Unterrichts an diese.)

Richter, Der geogr. Unterricht, besonders auf höheren Schulen. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn, 1878. 1 *M.* 20 *Pf.*

Richthofen, Frhr. v., Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie. Leipzig, Veit u. Cie., 1883. 1 *M.* 80 *Pf.* (Geistvoll und anregend; eine wahre Perle der method. Litteratur. Besonders charakteristisch ist die Weite der Gesichtspunkte und die Größe der Auffassung.)

Ritter, K., Einleitung zur allgemeinen vergleichenden Geographie und Abhandlungen zur Begründung einer mehr wissenschaftlichen Behandlung der Erdkunde. Berlin, G. Reimer, 1852. 3 *M.* (Der Altmeister der Erdkunde führt uns hier selbst in das Wesen der Geographie und ihre methodische Behandlung ein. Das Werk sollte in keiner Bibliothek eines Lehrers der Erdkunde fehlen.)

Rusch, Methodik des geogr. Unterrichts. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn, 1884. 2 *M.* 40 *Pf.* (Ein treffliches Hilfsmittel zur Orientierung über die Methodik des geogr. Unterrichts.)

Trunk, Über die Anschaulichkeit des geogr. Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung des Kartenlesens. 2. Aufl. Wien, Graeser, 1878. 1 *M.* (Die Arbeit hebt sich durch ihre vielen praktischen Winke sehr vorteilhaft von manchen ähnlichen Arbeiten ab.)

Verhandlungen des deutschen Geographentages. 5 Bde. Berlin, Dietrich Reimer. (Fast jeder dieser Bände enthält höchst wertvolles Material über Methodik des geogr. Unterrichts.)

Winkler, Methodik des geogr. Unterrichts. Dresden, Wolf, 1872. 1 *M.* (Das Werkchen giebt in kurzen, aber lichtvollen Zügen eine treffliche Anleitung zur Behandlung des geogr. Unterrichts.)

Reiches Material für die Methodik des geogr. Unterrichts bietet ferner die sehr empfehlenswerte „Zeitschrift für Schulgeographie" von Seibert. Wien, Hölder. Bis jetzt 6 Bde., pro Jahr 6 *M.* Namentlich hat auch Wolkenhauer in Bd. 5 u. 6 ein Repertorium der geogr.-methodischen Litteratur (1848—1885) begonnen.

II. Leitfäden.

a. Für Volksschulen.

Geistbeck, Leitfaden der Geographie für Volksschulen in drei Teilen. München, Oldenbourg. — 1. Bayern. Mit 7 Kärtchen. 3. Aufl. 1885. Geb. 32 *Pf.* — 2. Deutschland. Mit 6 Kärtchen. 3. Aufl. 1885. 32 *Pf.* — 3. Europa und die außereuropäischen Erdteile. 3. Aufl. 1885. 32 *Pf.*

Hummel, Anfangsgründe der Erdkunde. Halle, Anton, 1881. 25 *Pf.* — Kleine Erdkunde. Ausgabe A. 18. Aufl. Ebenda, 1883. 40 *Pf.* — Kleine Erdkunde. Ausgabe B. 7. Aufl. Ebenda, 1881. 50 *Pf.*

Digitized by Google

b. Für Mittelschulen.

Daniel, Leitfaden für den Unterricht in der Geogr. 151. Aufl. Halle, Waisenhaus. 80 *Pf.*

Geistbeck, M., Leitfaden der Geographie für Mittelschulen in vier einzeln zu beziehenden Teilen à 50 *Pf.* 2.—5. Aufl. München, Oldenbourg, 1884—1885. 1. Teil: Geographische Grundbegriffe, Übersicht über die Erdoberfläche, Das Königreich Bayern. 2. Teil: Deutschland, Österreich-Ungarn und die Schweiz. 3. Teil: Europa. 4. Teil: Die außereuropäischen Erdteile.

Hummel, Kleine Erdkunde für Volks- und Bürgerschulen. 9. Aufl. Halle, Anton, 1877. 35 *Pf.*

Pütz, Leitfaden bei dem Unterricht in der vergleichenden Erdbeschreibung für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 19. Aufl. Freiburg, Herder, 1883. 1 *M.* 20 *Pf.*

Ruge, Kleine Schulgeographie für die unteren Lehrstufen in drei Jahreskursen. 2. Aufl. Dresden, Schönfeld, 1885. 2 *M.* 50 *Pf.*

Seydlitz, Kleine Schulgeographie. 20. Aufl. Breslau, Hirt, 1885. 2 *M.*

III. Lehrbücher.

Baenitz u. Kopka, Lehrbuch der Geographie; nach methodischen Grundsätzen für gehobene und höhere Lehranstalten. 2 Teile, mit vielen Karten und Holzschnitten. Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1884 und 1885. 8 *M.* 10 *Pf.* (Weit mehr ein Bilder- als ein Lehrbuch.)

Daniel, Lehrbuch der Geographie für höhere Unterrichtsanstalten, herausgeg. von Volz. 64. Aufl. Halle, Waisenhaus, 1885. 1 *M.* 50 *Pf.* (Volz ist bemüht, das Buch stets den Anforderungen der neuern Methode und Wissenschaft gemäß zu gestalten.)

Deckert, Grundriß der Handels- und Verkehrsgeographie. Leipzig, Frohberg, 1885. 2 *M.* 40 *Pf.* (Das Buch enthält noch zuviel der Namen, speciell im Gebiete der Produktenkunde, ist aber sonst nicht ohne Geist geschrieben.)

Egli, Neue Erdkunde für höhere Schulen. 5. Aufl. St. Gallen, Huber u. Cie., 1876. 2 *M.* 40 *Pf.* (Durchaus originell.)

Geistbeck, M., Grundzüge der Geographie für Mittelschulen und zum Selbstunterricht. München, Oldenbourg, 1885. 2 *M.* 60 *Pf.* (Die Eigenart des Buches besteht darin, daß es nicht bloß den Forderungen der Methode und Wissenschaft gerecht zu werden sucht, sondern auch den Bedürfnissen des praktischen Lebens, die bisher in den meisten Lehrbüchern der Geogr. vernachlässigt wurden.)

Götze, Geographische Repetitionen für die obersten Klassen der Gymnasien und Realschulen. 3. Aufl. Wiesbaden, Kunzes Nachfolger, 1885. 1 *M.* 50 *Pf.* (Ein sehr anregendes Büchlein.)

Guthe-Wagner, Lehrbuch der Geographie. 2 Bde. 5. Aufl. Hannover, Hahn, 1883 und 1884. 10 *M.* (Unter allen Lehrbüchern das großartigst angelegte.)

Hummel, Grundriß der Erdkunde. 2. Aufl. Halle, Anton, 1882. 1 *M.* 40 *Pf.* (Knapp und methodisch gehalten.)

Jaenicke, Lehrbuch der Geographie für höhere Lehranstalten. 3 Teile. Breslau, Hirt, 1882—1885. 4 *M.* 60 *Pf.* (Das Buch steht auf der Höhe der Methode und der Wissenschaft.)

Kirchhoff, Schulgeographie. 4. Aufl. Halle, Waisenhaus, 1885. 2 *M.* (Ein grundlegendes Werk.)

Digitized by Google

Pütz, Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 13. Aufl. Herausgegeben von Behr. Freiburg, Herder, 1884. 2 *M.* 50 *Pf.* (Das Buch bedarf keiner besondern Empfehlung mehr.)

Ruge, Geographie, insbesondere für Handels- und Realschulen. 9. Aufl. Dresden, Schönfeld, 1886. 3 *M.* 60 *Pf.* (Ein altbewährtes Buch.)

Seydlitz, Größere Schulgeographie. 20. Aufl. Breslau, Hirt, 1886. 4 *M.* 25 *Pf.* (Das Buch hat in der 20. Auflage eine vorteilhafte Umarbeitung erfahren.)

Volz, Lehrbuch der Erdkunde, vornehmlich für Gymnasien. Mit 114 Holzschnitten. Leipzig, Teubner, 1876. 5 *M.* (Durch die starke Betonung der alten Geographie wie schon der Titel besagt, besonders für Gymnasien geeignet; durch den starken Umfang aber für die Hand der Schüler kaum geeignet.)

Gediegene Schulbücher österreichischer Geographen sind:

Herr, Lehrbuch der Geographie. Wien, Graeser, 1884. 5 *M.* 60 *Pf.*

Seibert, Lehrbuch der Geographie. 3 Teile. Prag, Tempsky, 1880. 4 *M.*

Steinhauser, Lehrbuch der Geographie für Mittelschulen. 2. Aufl. Prag, Tempsky, 1885. 4 *M.* 60 *Pf.*

Supan, Lehrbuch der Geographie, nach den Prinzipien der neuern Methode für österr. Mittelschulen und verwandte Lehranstalten. 5. Aufl. Laibach, Kleinmayr, 1883. 2 *M.* 40 *Pf.*

Umlauft, Lehrbuch der Geographie. Wien, Hölder, 1885. 2 *M.* 56 *Pf.*

IV. Sammlungen geographischer Charakterbilder.

Als vorzüglich verdienen in dieser Beziehung empfohlen zu werden:

Berthelt, Geographie in Bildern; charakteristische Darstellungen und Schilderungen aus der Länder- und Völkerkunde. 4. Aufl. von Trentzsch. Mit 6 Bildern in Farbendruck. Leipzig, Klinkhardt, 1876. 4 *M.* 50 *Pf.*

Daniel, Geogr. Charakterbilder aus Deutschland. 2. Aufl. von Volz. Leipzig, Fues, 1885. 5 *M.*

Dorenwell u. Hummel, Charakterbilder aus deutschen Gauen, Städten und Stätten. Land und Leute in Norddeutschland. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt, 1885. 8 *M.* (Ein zweiter Band soll folgen.)

Gaebler, Heroen der Afrikaforschung. Leipzig, Fues, 1885. 5 *M.*

Grube, Geographische Charakterbilder in abgerundeten Gemälden aus der Länder- und Völkerkunde. 3 Bde. 15. Aufl. Leipzig, Brandstetter, 1878. 11 *M.* 50 *Pf.*

Hellinghaus u. Treuge, Aus allen Erdteilen. Münster i. W., Schöningh, 1886. 9 *M.*

Kutzner, Geographische Bilder, mit 8 Stahlstichen. 2 Bde. 2. Aufl. Glogau, Flemming, 1877. 14 *M.*

Mauer, Geographische Bilder. 10. Aufl. Langensalza, Schulbuchhandlung, 1878. 6 *M.* 45 *Pf.*

Neu-Deutschland, Kulturbilder aus den deutschen Kolonien für die reifere Jugend. Leipzig, Schloemp, 1885. 5 *M.*

Oppel, Landschaftskunde oder Physiognomik der gesamten Erdoberfläche in Skizzen, Charakteristiken und Schilderungen. Hirt, Breslau, 1885. 12 *M.* (Ein sehr gediegenes Werk.)

Pütz, Charakterbilder zur vergleichenden Erd- und Völkerkunde. 2. Aufl. Köln, Du Mont-Schauberg, 1874. 12 *M.* 50 *Pf.* (Sie eignen sich nur für eine höhere Lehrstufe, für diese aber vortrefflich.)

Digitized by Google

Sach, Die deutsche Heimat; Landschaft und Volkstum. Halle, Waisenhaus, 1885. 8 *M.* (Dieses Buch sollte in keiner Bibliothek fehlen.)

Schöppner, Hausschatz der Länder- und Völkerkunde. 3. Aufl. von Ruge. Mit 32 Ansichten in Tondruck und 36 Vignetten. Leipzig, Weber, 1876. 16 *M.*

Schwarz, Lesebuch der Erdkunde. Illustrierter Hausschatz der Länder- und Völkerkunde. Neu bearbeitet von Behr. 2. Aufl. Calw, Vereinsbuchhandlung, 1883. 8 *M.*

Volz, Geographische Charakterbilder. Leipzig, Fues, 1886. 22 *M.* 50 *Pf.*

Volz, Geographische Charakterbilder aus Afrika. Ebenda, 1885. 5 *M.*

V. Handbücher.

Andree, Rich., Geographisches Handbuch zu Andrees Handatlas. Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1882. 10 *M.* (Ein durchweg treffliches Buch, das namentlich auch die kommerziellen Verhältnisse entschieden betont; sehr zu empfehlen.)

Balbi, Allgemeine Erdbeschreibung oder Hausbuch des geographischen Wissens, eine systematische Encyklopädie der Erdkunde. 7. Aufl. von Chavanne. Wien, Hartleben, 1883. 33 *M.* 75 *Pf.* (Infolge der Neubearbeitung durch Chavanne zählt Balbis Werk zu den Handbüchern ersten Ranges.)

Daniel, Handbuch der Geographie. 4 Bde. 5. Aufl. Leipzig, Fues, 1878. 40 *M.* (Ein Meisterwerk geographischer Darstellung.)

Daniel, Kleineres Handbuch der Erdkunde. Auszug aus des Verfassers großem 4bändigem Werke. 4. Aufl. Leipzig, Fues, 1882. 9 *M.*

Daniel, Illustriertes Handbuch der Geographie. 2 Bde. Ebenda, 1883. 18 *M.*

Hellwald, Die Erde und ihre Völker. Ein geographisches Hausbuch. 2 Bde. 2. Aufl. Stuttgart, Spemann, 1878. 28 *M.* (Das Werk legt den Schwerpunkt in die Schilderung der außereuropäischen Erdteile.)

Hummel, Handbuch der Erdkunde. Leipzig, Gebhardt, 1878. 17 *M.* (Das Buch ist entschieden nach den Prinzipien der neuern Schule gearbeitet und verdient deshalb besonders für Schulen warme Empfehlung. Dabei ist die Topographie nicht vernachlässigt.)

Klöden, Handbuch der Erdkunde. 14 Bde. 3. Aufl. Berlin, Weidmann, 1877. 54 *M.* (Das Werk ist eine Art Realencyklopädie der Erdbeschreibung.)

Stein-Wappäus, Handbuch der Geographie und Statistik. 7. Aufl. 4 Bde. in 11 Abteilungen. Leipzig, Hinrichs, 1849—1871. Geb. in 9 Halbfranzbände. 60 *M.* (Für einzelne Ländergebiete, z. B. Skandinavien, Großbritannien, Südamerika, noch heute sehr wertvoll.)

Balbi, Hellwald und Daniels illustriertes Handbuch sind reich mit Kärtchen und Bildern geschmückt.

VI. Spezialwerke.

1. Für Heimatkunde.

Finger, Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiel der Gegend von Weinheim an der Bergstraße. 6. Aufl. Berlin, Weidmann. 1885. 3 *M.* (Das erste diesbezügliche und zugleich bahnbrechende Werk.)

Gerster, Gebrauchsanleitung zur geographischen Anschauungslehre durch Hand- und Wandkarte. Mit 3 lithogr. Beilagen. Freiburg, Herder, 1883. 2 *M.* (Eine sehr lehrreiche Arbeit.)

Piltz, 700 Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. 2. Aufl. Weimar, Böhlau, 1882. 45 *Pf.* (Das Schriftchen giebt dem Lehrer die wertvollsten Winke.)

Digitized by Google

Van der Laan, Specielle Heimatkunde, dargestellt an Bederkesa und Umgebung (mit einem einleitenden Vortrage über Heimatkunde). Emden, Haynel, 1882. 3 *M.*

Zürich und Umgebung; Heimatskunde, herausgegeben vom Lehrervereine Zürich. Zürich, Schultheß, 1883. 2 *M.* 80 *Pf.* (Verdient alle Beachtung.)

2. Für astronomische Geographie.

a. Lehrbücher.

Günther, Grundlehren der mathematischen Geographie. München, Ackermann, 2. Aufl. 1886. 2 *M.*

Heckenhayn, Methodisches Handbuch für den ersten Unterricht in der astronom. Geogr.; zugleich eine Beantwortung der Fragen und eine Lösung der Aufgaben in „Bartholomäis astron. Geogr." enthaltend. Dresden, Bleyl und Kammerer, 1884. 2 *M.* 40 *Pf.* (Ein vorzügliches Werk.)

Hoffmann, Mathematische Geographie. Ein Leitfaden für obere Klassen höherer Lehranstalten. 3. Aufl. Paderborn, Schöningh, 1881. 2 *M.*

Lockyer, Astronomie. 2. Aufl. Straßburg, Trübner, 1879. 80 *Pf.*

Martus, Astronomische Geographie. Ein Lehrbuch angewandter Mathematik. Schulausgabe. Leipzig, Koch, 1881. 2 *M.* 60 *Pf.*

Mattiat, Himmelskunde und astron. Geographie. Leipzig, Franz Duncker, 1878. 1 *M.* 60 *Pf.*

Pick, Die elementaren Grundlagen der astron. Geogr. Wien, Julius Klinkhardt, 1883. 2 *M.* 40 *Pf.* (Methodisch und sachlich ausgezeichnet.)

Steinhauser, Grundzüge der mathematischen Geographie und Landkartenprojektion. 2. Aufl. Wien, Beck, 1880. 3 *M.* 60 *Pf.*

Wetzel, Kleines Lehrbuch der astronomischen Geographie. 3. Aufl. Berlin, Stubenrauch, 1884. 2 *M.*

(Die Werke von Günther, Hoffmann und Martus [alle sehr gründlich] setzen mathematische Kenntnisse voraus, während Steinhausers, Heckenhayns, Lockyers, Mattiats, Picks und Wetzels Arbeiten elementar gehalten sind.)

b. Größere Werke.

Diesterweg, Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie. 10. Aufl. von Strübing. Berlin, Enslin, 1879. 6 *M.* (Meisterhaft besonders in Bezug auf die Methode.)

Gretschel, Lexikon der Astronomie. Leipzig, Bibliographisches Institut, 1882. 5 *M.* 50 *Pf.* (Sehr gediegen und durchaus zuverlässig.)

Klein, Astronomische Abende, Verein für deutsche Litteratur, Berlin, 1884. (Wie alle Werke Kleins, sehr anregend und fesselnd geschrieben.)

Littrow, Wunder des Himmels. 7. Aufl. Berlin, Hempel, 1882. 16 *M.* 50 *Pf.*

Mädler, Der Wunderbau des Weltalls oder populäre Astronomie. 7. Aufl. von Klinkerfues. Berlin, Bichteler u. Cie., 1879. 11 *M.*; dazu ein Atlas, 13 *M.*

(Die Werke Littrows und Mädlers bedürfen keiner Empfehlung.)

Martus, Astronomische Geographie. Ein Lehrbuch angewandter Mathematik. Leipzig, Koch, 1880. 7 *M.*

Meyer, Wilh., Spaziergänge durch das Reich der Sterne. Wien, Hartleben, 1885. 4 *M.* (Geistreich und fesselnd geschriebene Feuilletons.)

Newcomb, Populäre Astronomie. Leipzig, Engelmann, 1881. 12 *M.*

Digitized by Google

Siegmund, Durch die Sternenwelt oder die Wunder des Himmelsraumes. Wien, Hartleben, 1879. 10 *M.* 80 *Pf.*

Ule-Klein, Die Wunder der Sternenwelt. Leipzig, Spamer. 2. Aufl. 1877. 8 *M.* (Das Werk zeichnet sich aus durch durchsichtige Klarheit, gemütvolle Darstellung, sachliche Korrektheit und prächtige Ausstattung.)

Wetzel, Allgemeine Himmelskunde. 3. Aufl. Berlin, Stubenrauch, 1875. 10 *M.* (Ist für den Lehrer neben dem Werke Diesterwegs wohl die beste umfänglichere und elementar gehaltene Einführung in das Studium der mathematischen Geographie.

Nautisches Jahrbuch. Berlin, Heyman, 1885. 1 *M.* 50 *Pf.*

3. Für mathematische und physikalische Geographie.

Bendt, Physikalische Geographie. Berlin, Bohne, 1886. 1 *M.* 50 *Pf.*

Cornelius, Grundriß der physikal. Geographie. 6. Aufl. Halle, H. W. Schmidt, 1886. 2 *M.* 40 *Pf.*

Geistbeck, M., Leitfaden der mathematisch-physikalischen Geographie, mit vielen Illustrationen. 7. Aufl. Freiburg, Herder, 1886. 1 *M.* 50 *Pf.* (Seit 1879, in welchem Jahre das Büchlein zum erstenmal ausgegeben wurde, erschien jedes Jahr eine neue Auflage; auch die Kritik hat sich einstimmig aufs beste über das Werkchen ausgesprochen.)

Geykie, Kurzes Lehrbuch der physikalischen Geographie, übersetzt von Weigand. Straßburg, Trübner, 1881. 5 *M.* (Das Buch, eine Weiterentwicklung des Elementarbuches der physikalischen Geographie, legt den Schwerpunkt auf die induktive Ermittelung der physikalischen Gesetze; es ist überdies reich illustriert.)

Günther, Lehrbuch der Geophysik und physikal. Geogr. 2 Bde. Stuttgart, Ferd. Enke, 1885. 25 *M.* (Charakteristisch ist für das Buch die stärkere Betonung der math. Entwicklung und die größere Rücksichtnahme auf die geschichtliche Entstehung und Ausbildung unseres Wissens von der Erde. Ein Werk von eminenter Gründlichkeit und wahrhaft staunenswertem Fleiße.

Hann, Hochstetter und Pokorny, Allgemeine Erdkunde. Ein Leitfaden der astronomischen Geographie, Meteorologie, Geologie und Biologie. Mit vielen Tafeln und Holzschnitten. 3. Aufl. Prag, Tempsky, 1881. 12 *M.* (Das Buch giebt die mathematisch-naturwissenschaftlichen Elemente der Erdkunde sehr vollständig, im Sinne der neuesten Forschungsergebnisse und dabei sehr verständlich. Es ist für jeden Lehrer der Erdkunde unentbehrlich.) Eine vermehrte und erweiterte Ausgabe dieses Werkes bildet den 1. Bd. von „Unser Wissen von der Erde", herausgegeben von Kirchhoff. Leipzig u. Prag, Freytag u. Tempsky, 1886. Preis dieser Ausgabe 45 *M.*

Jakob, Unsere Erde. Astronomische und physische Geographie. Mit 95 in den Text gedruckten Holzschnitten, 24 Vollbildern und einer Spektraltafel in Farbendruck. Freiburg, Herder, 1882. 8 *M.* (Populär in edelstem Sinne und von christlicher Weltanschauung durchhaucht; feinste Ausstattung.)

Klein und Thomé, Die Erde und ihr organisches Leben. 2 Bde. Stuttgart, Spemann, 1880. (Der erste, von Klein bearbeitete Band dieses Werkes [18 *M.*] behandelt in formvollendeter Darstellung und mit sachlicher Meisterschaft die einzelnen Teile der physikalischen Geographie.)

Klöden, Handbuch der physischen Erdkunde. 3. Aufl. Berlin, Weidmann, 1873. 15 *M.*

Müller, Kosmische Physik. 4. Aufl. Zweite Ausgabe. Braunschweig, Vieweg und Sohn, 1883. 12 *M.*

Digitized by Google

Peschel, Neue Probleme der vergleichenden Erdkunde. 3. Aufl. Leipzig, Duncker und Humblot, 1878. 5 *M.* (Noch heute äußerst anregend.)

Peschel-Leipoldt, Physische Erdkunde. 2 Bde. 2. Aufl. Leipzig, Duncker und Humblot, 1884. 28 *M.* (Aus dem litterarischen Nachlaß des großen Geographen selbständig bearbeitet und herausgegeben von Leipoldt.)

Ratzel, Die Erde. In 24 gemeinverständlichen Vorträgen über allgemeine Erdkunde. Stuttgart, Engelhorn, 1881. 6 *M.* (Das Buch, den neuesten Standpunkt der Wissenschaft repräsentierend, dazu in fesselnder Sprache, wird allen Freunden der Erdkunde hochwillkommen sein.)

Reis, Lehrbuch der Physik. 6. Aufl. Leipzig, Quandt u. Händel, 1885. 8 *M.* 40 *Pf.* (Ein ganz vorzügliches Werk.)

Richthofen, Führer für Forschungsreisende; Anleitung zu Beobachtungen über Gegenstände der physischen Geographie und Geologie. Berlin, R. Oppenheim, 1886. 16 *M.* (Das Buch bietet eine solche Fülle anregenden Materials, wie kein anderes der ganzen geogr. Litteratur; sein Studium ist jedem Lehrer der Erdkunde unerläßlich.)

Süeß, Das Antlitz der Erde. 2 Abteilungen. Leipzig, Freytag, 1883 u. 1885. 26 *M.* (Ein großartig angelegtes Werk.)

Supan, Grundzüge der physischen Erdkunde; mit 139 Abbildungen und 20 Karten in Farbendruck. Leipzig, Veit u. Cie., 1884. 10 *M.* (Das Werk zählt zu den gediegensten der geogr. Litteratur.)

Ule, Die Erde und die Erscheinungen ihrer Oberfläche in ihrer Beziehung zur Geschichte derselben und zum Leben ihrer Bewohner. Eine physische Erdbeschreibung nach Reclus. 2 Bde. Leipzig, Frohberg, 1876. 23 *M.* 25 *Pf.* (Die Wechselwirkung der geographischen Objekte, insbesondere deren Einfluß auf Kulturleben und Völkergeschichte, wird in allen Abschnitten des Werkes aufs gründlichste erörtert.)

Wagner, H., Abriß der allgemeinen Erdkunde. Erweiterter Abdruck aus Guthes Lehrbuch der Geographie. Hannover, Hahn, 1880. 2 *M.* (Ein gern benütztes Schriftchen.)

Wimmer, Historische Landschaftskunde. Innsbruck, Wagner, 1886. (Das Buch erzählt uns die Vorgänge, welche seit dem Beginn der Überlieferungen in Süd- und Mitteleuropa Veränderungen hervorgerufen haben, und zwar nach den Ursachen geordnet [vulkanische Thätigkeit, Erdbeben u. s. w.])

4. Für Specialzweige der mathematischen Geographie.

a. Über Kartenprojektion.

Coorbes, Kleines Lehrbuch der Landkartenprojektion. Kassel, Keßler, 1882. 1 *M.* 50 *Pf.* (Wird von Kirchhoff in Halle und Keil in Halberstadt bestens empfohlen.)

Gretschel, Lehrbuch der Landkartenprojektionen. Weimar, Voigt, 1873. 7 *M.*

Herz, Lehrbuch der Kartenprojektionen. Leipzig, Teubner, 1885. 10 *M.*

Möllinger, Lehrbuch der wichtigsten Kartenprojektionen. Zürich, Schmidt, 1882. 3 *M.*

(Die drei letztgenannten Werke haben ziemlich bedeutende mathematische Kenntnisse zur Voraussetzung.)

Wenz, Die mathematische Geographie in Verbindung mit der Landkartenprojektion. München, Oldenbourg, 1883. 7 *M.* (Das Buch giebt im 1. Abschnitte die für die Projektionslehre nötigen mathem. Kenntnisse und empfiehlt sich dadurch besonders zur Einführung in dieses Studium.)

Digitized by Google

Zöppritz, Leitfaden der Kartenentwurfslehre. Leipzig, Teubner, 1884. 4 *M.* 40 *Pf.* (Ein ganz vorzügliches Werk, aber streng mathem. gehalten.)

b. Über sonstige Materien.

Becker, Die Sonne und die Planeten. Prag, Tempsky, 1883. 1 *M.*

Lehmann, Erde und Mond. Leipzig u. Prag, Freytag u. Tempsky, 1883. 1 *M.*

Nasmyth und Carpenter, Der Mond, betrachtet als Planet, Welt und Trabant. Mit Erläuterungen und Zusätzen von Klein. 2. Aufl. Leipzig, Voß, 1880. 12 *M.* 50 *Pf.*

Neison, Der Mond. 2. Aufl. Braunschweig, Vieweg, 1881. 18 *M.* (Jedes dieser beiden Werke über den Mond ist ein Meisterwerk.)

Secchi, Die Sonne. Braunschweig, Westermann, 1872. 21 *M.* (Epochemachend.)

Secchi, Die Sterne. Leipzig, Brockhaus, 1878. 8 *M.*

Valentiner, Kometen und Meteoriten. Prag, Tempsky, 1884. 1 *M.*

Young, Die Sonne. Leipzig, Brockhaus, 1883. 6 *M.*

Zöllner, Über die Natur der Kometen. 3. Aufl. Leipzig, Staakmann, 1882. 10 *M.*

Die Kenntnis des Sternenhimmels vermitteln:

Klein, Anleitung zur Durchmusterung des Himmels. Astronomische Objekte für gewöhnliche Teleskope. 2. Aufl. Braunschweig, Vieweg u. Sohn, 1882. 24 *M.* (Das treffliche Buch ist nicht minder für jene geeignet, welche sich für die Ergebnisse der Astrophysik interessieren.)

Möllinger, Lehrbuch der Astrognosie, 3. Aufl. Zürich, Schmidt, 1878. 3 *M.*

5. Für Specialzweige der physikalischen Geographie.

a. Orographie.

Heim, Die Gebirge. Basel, Schweighauser, 1881. 1 *M.*

Löwl, Thalbildung. Prag, Dominicus, 1844. 2 *M.* 80 *Pf.*

Pfaff, Der Mechanismus der Gebirgsbildung. Heidelberg, Winter, 1880. 4 *M.* 80 *Pf.*

Rütimeyer, Über Thal- und Seebildung. 2. Auflage. Basel, Schweighauser, 1874. 4 *M.*

Sonklar, Allgemeine Orographie. Die Lehre von den Reliefformen der Erdoberfläche. Wien, Braumüller, 1873. 6 *M.*

b. Vulkane und Erdbeben.

Fuchs, Vulkane und Erdbeben. Leipzig, Brockhaus, 1875. 6 *M.*

Pfaff, Die vulkanischen Erscheinungen. München, Oldenbourg, 1871. 3 *M.*

Roth, Über die Erdbeben. Berlin, Habbel, 1882. 50 *Pf.* (Eine der besten Schriften, die in kleinem Umfange dieses Thema behandeln.)

c. Hebungen und Senkungen.

Hahn, Untersuchungen über das Aufsteigen und Sinken der Küsten. Leipzig, Duncker und Humblot, 1879. 4 *M.*

Hahn, Inselstudien. Leipzig, Veit u. Cie., 1883. 7 *M.* 20 *Pf.*

d. Das Wasser.

Attlmayr, Köttstorfer u. a., Handbuch der Ozeanographie und maritimen Meteorologie. Wien, Hof- und Staatsdruckerei, 1883. 2 Bde. 20 *M.* 30 *Pf.* (Sehr bedeutend.)

Boguslawski, Handbuch der Oceanographie. Stuttgart, Engelhorn, Bd. 1. 1884. 8 *M.* 50 *Pf.* (Gleichfalls ein hervorragendes Werk.)

Digitized by Google

Geistbeck, Die Seen der deutschen Alpen. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1885. 10 *M.* (Bestens beurteilt.)

Heim, Handbuch der Gletscherkunde. Stuttgart, Engelhorn. 1885. 13 *M.* 50 *Pf.* (Ein Werk ersten Ranges.)

Krümmel, Versuch einer vergleichenden Morphologie der Meeresräume. Leipzig, Duncker und Humblot, 1878. 4 *M.* 40 *Pf.* (Die erste grundlegende Arbeit in dieser Richtung.)

Krümmel, Der Ozean. Leipzig, Freytag, 1886. 1 *M.* (Vorzüglich.)

Partsch, Die Gletscher der Vorzeit. Breslau, Koebner, 1882. (Sehr gediegene Arbeit.)

Penk, Die Vergletscherung der Alpen; ihre Ursachen, periodische Wiederkehr und ihr Einfluß auf die Bodengestaltung. Leipzig, Barth, 1882. 12 *M.* (Der Verfasser hat stets das Phänomen der Vergletscherung in seiner Gesamtheit vor Augen und verbreitet sich schließlich auch über die Ursachen der Eiszeit.)

Über die bisher erwähnten Abschnitte der physikalischen Geographie geben recht gute Aufschlüsse auch die Lehrbücher der Geologie; wir bemerken hiervon:

Credner, Elemente der Geologie. 5. Aufl. Leipzig, Engelmann, 1883. 14 *M.*

Senft, Geognosie. Hannover, Hahn, 1878. 16 *M.* 50 *Pf.*

Vogt, Lehrbuch der Geologie und Petrefaktenkunde. 4. Aufl. Braunschweig, Vieweg und Sohn, 1879. 24 *M.*

e. Die Atmosphäre.

Günther, Der Einfluß der Himmelskörper auf die Witterungsverhältnisse. 2. Aufl. Ansbach, Ballhorn, 1884. 1 *M.* 50 *Pf.* (Ein sehr interessantes Schriftchen.)

Hann, Handbuch der Klimatologie. Stuttgart, Engelhorn, 1883. 15 *M.* (Ein Meisterwerk.)

Klein, Allgemeine Witterungskunde nach dem gegenwärtigen Standpunkte der meteorologischen Wissenschaft. Mit vielen Abbildungen. Leipzig, G. Freytag, 1882. 1 *M.* (Vorzüglich und dabei sehr billig.)

Mohn, Grundzüge der Meteorologie. 3. Aufl. Berlin, Dietrich Reimer, 1883. 6 *M.* (Auf dem Gebiete der Meteorologie die bedeutendste Arbeit.)

Scott, Elementare Meteorologie, übersetzt von W. v. Freeden. Leipzig, Brockhaus, 1884. 6 *M.*

Van Bebber, Handbuch der ausübenden Witterungskunde. 2 Teile. Stuttgart, Enke, 1885. 8 *M.* (Bis jetzt ist nur der erste Band erschienen, der in äußerst interessanter Weise die Geschichte der Wetterprognose behandelt.)

f. Geographie der Naturprodukte.

Drude, Die Florenreiche der Erde. Gotha, Perthes, 1884. 4 *M.* 60 *Pf.*

Engler, Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Pflanzenwelt, insbesondere der Florengebiete seit der Tertiärperiode. 2 Teile. Leipzig, Engelmann, 1879 und 1882. 18 *M.*

(Die bahnbrechende Arbeit vergleicht die Verteilung der Pflanzenfamilien in der heutigen Periode mit der in verschwundenen Perioden.)

Grisebach, Die Vegetation der Erde. 2 Bde. 2. Aufl. Leipzig, Engelmann, 1884. 18 *M.*

Neumann-Spallart, Übersichten über Produktion, Verkehr und Handel in der Weltwirtschaft. 4 Jahrgänge. Stuttgart, Maier. Jahrg. 1878 u. 1879 à 6 *M.*, 1880 8 *M.*, 1881/82 10 *M.* (Äußerst verdienstvolle Arbeiten.)

Digitized by Google

Scherzer, Das wirtschaftliche Leben der Völker; ein Handbuch über Produktion und Konsum. Leipzig, Dürr, 1885. 18 *M.* (Sehr instruktiv.)

Wallace, Geographische Verbreitung der Tiere. 2 Bde. Dresden, Zahn, 1876. 36 *M.* (Epochemachend.)

g. Die Menschenwelt.

Geistbeck, Bilder aus der Völkerkunde. Mit zahlreichen Illustrationen. Breslau, Hirt, 1882. 8 *M.* (Das reich illustrierte, billige Werk sucht in ansprechender Darstellung die Resultate der Völkerkunde weiteren Kreisen zugänglich zu machen.)

Hellwald, Naturgeschichte des Menschen. Stuttgart, Spemann, 1882. 2 Bde. geb. 33 *M.* 50 *Pf.* (Das Werk zählt unbedingt zu den bedeutendsten Werken über Völkerkunde.)

Müller, Allgemeine Ethnographie. 2. Aufl. Wien, Hölder, 1879. 12 *M.* (Höchst bedeutsam.)

Peschel, Völkerkunde. 6. Aufl., herausgegeben von Kirchhoff. Leipzig, Duncker und Humblot, 1885. 11 *M.* 20 *Pf.* (Sachlich und formell ein klassisches Werk.)

Ratzel, Anthropo-Geographie oder Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte. Stuttgart, Engelhorn, 1882. 10 *M.* (Eine Philosophie der Geographie im besten Sinne des Wortes.)

Ratzel, Völkerkunde. Leipzig, Bibliographisches Institut, 1886. Bd. I. (auf 3 Bände berechnet). 16 *M.* (Eine Leistung ersten Ranges.)

Schneider, Die Naturvölker; Mißverständnisse, Mißdeutungen und Mißhandlungen. 2 Teile. Paderborn, Schöningh, 1885. 10 *M.* (Eine sehr tüchtige Arbeit.)

Tylor, Einführung in das Studium der Anthropologie und Civilisation. Übersetzt von Siebert. Braunschweig, Vieweg u. Sohn, 1883. 10 *M.* (Das Werk bietet in angenehmster Form einen wahren Schatz der gediegensten Kenntnisse.

Waitz-Gerland, Anthropologie der Naturvölker. 6 Bde. 2. Aufl. Leipzig, Fleischer, 1877. 62 *M.* 50 *Pf.* (Das umfassendste diesbezügliche Werk; seinerzeit grundlegend.)

Unter den periodischen Schriften ist für die allgemeine Geographie von der größten Wichtigkeit:

Das geographische Jahrbuch. Gotha, Perthes. Bis jetzt 10 Bde. (Sie sind eine wahre Fundgrube des Wissens für die verschiedenen Zweige der wissenschaftlichen Geographie.)

6. Für Geschichte der Erdkunde.

Embacher, Lexikon der Reisen und Entdeckungen. Leipzig, Bibliographisches Institut, 1882. 4 *M.*

Löwenberg, Geschichte der Reisen und Entdeckungen. 2 Bde. Leipzig, Spamer, 1881 u. 1885. 15 *M.*

Peschel, Geschichte der Erdkunde. 2. Aufl. von Ruge. München, Oldenbourg, 1878. 12 *M.* (Ein bahnbrechendes Werk.)

Peschel, Geschichte des Zeitalters der Entdeckungen. 2. Aufl. Stuttgart, Cotta, 1877. 10 *M.*

Ruge, Geschichte des Zeitalters der Entdeckungen. Berlin, Grote, 1881. 8 *M.* (Beste Bearbeitung dieser Periode.)

Stein, Die Entdeckungsreisen in alter und neuer Zeit. Glogau, Flemming, 1883. Geb. 18 *M.* (Populär gehalten.)

Digitized by Google

7. Monographien über einzelne Länderräume.

a. Europa.

Cotta, Deutschlands Boden, sein geologischer Bau und dessen Einwirkung auf das Leben der Menschen. 2. Aufl. Leipzig, Brockhaus, 1858. 9 *M.*

Von den „Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde" (Stuttgart, Engelhorn) sind bis jetzt folgende Hefte erschienen:

Heft 1. Der Boden Mecklenburgs, von Dr. E. Geinitz, ordentl. Prof. der Mineralogie und Geologie an der Universität Rostock. 1885. 32 Seiten. 80 *Pf.*

Heft 2. Die oberrheinische Tiefebene und ihre Randgebirge, von Dr. Richard Lepsius, ordentl. Prof. der Geologie und Direktor der Großherzoglich hessischen geologischen Landesanstalt in Darmstadt. Mit Übersichtskarte des oberrheinischen Gebirgssystems. 1885. 58 Seiten. 2 *M.*

Heft 3. Die Städte der Norddeutschen Tiefebene in ihrer Beziehung zur Bodengestaltung, von Dr. F. G. Hahn, Prof. der Erdkunde an der Universität Königsberg. 1885. 76 Seiten. 2 M.

Heft 4. Das Münchener Becken. Ein Beitrag zur physikalischen Geographie Südbayerns, von Chr. Gruber. Mit einer Kartenskizze und zwei Profilen. 1885. 46 Seiten. 1 *M.* 60 *Pf.*

Heft 5. Die mecklenburgischen Höhenrücken (Geschiebestreifen) und ihre Beziehungen zur Eiszeit, von Dr. E. Geinitz, ordentl. Prof. der Mineralogie und Geologie an der Universität Rostock. Mit zwei Übersichtskärtchen und zwei Profilen. 1886. 96 Seiten. 3 *M.* 10 *Pf.*

Heft 6. Der Einfluß der Gebirge auf das Klima von Mitteldeutschland, von Dr. R. Aßmann, Docent der Meteorologie an der Universität Halle.

Großbritannien und Irland (Bibliothek für moderne Völkerkunde). Leipzig, Franz Duncker, 1885. (Im Erscheinen begriffen.)

Klöden u. Oberländer, Das deutsche Land und Volk. 10 Bde. 2. Aufl. Leipzig, Spamer. 51 *M.* 50 *Pf.*

Kutzen, Das deutsche Land in seinen charakteristischen Zügen und seinen Beziehungen zur Geschichte und zum Leben der Menschen. 3. Aufl., besorgt von Koner. Breslau, Hirt. 8 *M.*, geb. 10 *M.* 50 *Pf.*

Monarchie, die österreichisch-ungarische, in Wort und Bild. Wien, Hölder. Bis jetzt 12 Lieferungen à 60 *Pf.* (Ein großartig angelegtes Werk, das auf Veranlassung des Kronprinzen von Österreich-Ungarn erscheint.)

Österreich-Ungarn (Bibliothek f. moderne Völkerkunde). Leipzig, Franz Duncker, 1885. 16 *M.*

Reich, das russische, in Europa. Berlin, Mittler u. Sohn, 1884. 9 *M.* (Ein systematisch angelegtes Werk, das allenthalben die beste Aufnahme gefunden.)

Trolle, Das italienische Volkstum und seine Abhängigkeit von den Naturbedingungen. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1885. 3 *M.* (Frisch und höchst anregend geschrieben.)

Umlauft, Die Alpen; Handbuch der gesamten Alpenkunde. Wien, Hartleben, 1886. 9 *M.* (Das Buch verdient die wärmste Empfehlung.)

Umlauft, Die österreichisch-ungarische Monarchie. 2. Aufl. Wien, Hartleben, 1883. 10 *M.* 80 *Pf.* (Dermalen das beste diesbezügliche Handbuch.)

Willkomm, Die pyrenäische Halbinsel. 3 Teile. Leipzig, G. Freytag. 3 *M.* (Bd. 19, 31 u. 43 der Bibliothek „das Wissen der Gegenwart". — Der Verfasser schildert uns Land und Leute auf Grund eigener Anschauung.)

Digitized by Google

Eine großartig angelegte „Länderkunde von Europa", herausgegeben von Kirchhoff, ist eben im Erscheinen begriffen (Leipzig, G. Freytag).

Noch umfangreicher und sachlich und formell fast durchweg ausgezeichnet ist die „Nouvelle géographie universelle von Elisée Reclus. Paris, Hachette & Co. (Das Werk befaßt sich in den ersten 5 Bänden mit Europa.)

b. Asien.

Von den Monographien über einzelne Länder Asiens sind die bedeutendsten:

Rein, Japan. 1. Bd. Leipzig, Engelmann, 1881. 20 *M.*

Richthofen, Frhr. v., China. 1., 2. u. 4. Bd. Berlin, Dietrich Reimer, 1877, 1882 u. 1883. à 36 *M.*

Von Elisée Reclus' Werk behandeln Bd. 6—9 incl. Asien.

c. Afrika.

Chavanne, Afrika im Lichte unserer Tage; Bodengestalt und geologischer Bau. Wien, Hartleben, 1881. 3 *M.*

Chavanne, Afrikas Ströme und Flüsse. Ebenda, 1883. 4 *M.*

Chavanne, Die Sahara. Ebenda, 1878. 10 *M.* 80 *Pf.* (Mit vielen Illustrationen.)

Paulitschke, Die Sudanländer nach dem gegenwärtigen Stande der Kenntnis. Mit vielen Abbildungen. Freiburg, Herder, 1885. Geh. 7 *M.*

Schweiger-Lerchenfeld, Afrika. Der dunkle Erdteil im Lichte unserer Zeit. Wien, Hartleben, 1885—1886. Compl. in 30 Lieferungen à 60 *Pf.* (Ein illustriertes, populär gehaltenes Werk.)

Zittel, Die Sahara. Kassel, Fischer, 1883. 12 *M.*

Sehr wertvolle Werke über Afrika bietet die Bibliothek: „Das Wissen der Gegenwart", Leipzig, G. Freytag. Die wichtigeren hiervon sind:

Falkenstein, Afrikas Westküste. 1 *M.*

Fritsch, Südafrika bis zum Sambesi. 1. Teil. 1 *M.*

Hartmann, Abyssinien und die übrigen Gebiete der Ostküste Afrikas. 1 *M.*

Hartmann, Die Nilländer. 1 *M.*

Von Elisée Reclus' Werk behandeln Bd. 10 u. 11 Nordafrika.

d. Amerika.

Ochsenius, Chile; Land und Leute (Bd. 22 der Bibl. „Das Wissen der Gegenwart"). 1 *M.*

Ratzel, Die Vereinigten Staaten von Amerika. 2 Bde. München, Oldenbourg, 1878—1880. 32 *M.* (Zur Zeit weitaus das beste wissenschaftliche Werk über dieses Gebiet.)

Sellin, Brasilien. 2 Abteilungen (Bd. 36 u. 37 der Bibl.: „Das Wissen der Gegenwart"). 2 *M.* (Zur Zeit unbedingt das beste Werk über Brasilien.)

Vereinigten Staaten, die, von Nordamerika (Bibliothek der modernen Völkerkunde). Leipzig, Franz Duncker, 1885. 6 *M.*

e. Australien.

Jung, Der Weltteil Australien. 4 Teile (Bd. 6, 8, 11 u. 13 der Bibl.: „Das Wissen der Gegenwart"). 4 *M.* (Der Verfasser gehört zu den besten Kennern Australiens; das Werk umfaßt auch die Südseeinseln.)

Meinicke, Die Inseln des Stillen Oceans. 2 Bde. Leipzig, Frohberg, 1875—1876. 21 *M.* (Das Hauptwerk über diese Gebiete.)

Oberländer, Australien; Geschichte der Entdeckungen und Kolonisation. 2. Aufl. Leipzig, Spamer, 1880. 6 *M.* 50 *Pf.*, geb. 8 *M.*

Digitized by Google

VII. Zeitschriften.

Aus allen Weltteilen. Leipzig, Mutze. Pro Jahr 9 *M.* 60 *Pf.*

Ausland. Stuttgart, Cotta. Pro Jahr 28 *M.* (Sehr allseitig.)

Globus von R. Andree. Braunschweig, Westermann. Pro Semester 12 *M.* (Meist ethnographisch.)

Petermanns Mitteilungen. Gotha, J. Perthes. Pro Jahr 18 *M.* (Das erste geographische Organ.)

Rundschau, deutsche, für Geographie und Statistik; herausgegeben von Umlauft. Wien, Hartleben. Pro Jahr 10 *M.* (Von den für weitere Kreise berechneten Zeitschriften wohl die bestredigierte.)

Zeitschrift für Schulgeographie von Seibert. Wien, Hölder. Pro Jahr 6 *M.*

VIII. Geographische Namenkunde.

Eblinger, Kleines etymologisch-geogr. Lexikon (99 S.). München, L. Finsterlin, 1885. 2 *M.*

Egli, Nomina geographica. Leipzig, Brandstetter, 1872. 24 *M.*

Egli, Geschichte der geogr. Namenkunde. Ebenda, 1886. 10 *M.*

Thomas, Etymologisches Wörterbuch geographischer Eigennamen. Leipzig, Hirt, 1886. 3 *M.* (Sehr empfehlenswert.)

Umlauft, Geogr. Namenbuch von Oesterreich-Ungarn. Wien, Hölder, 1885. 4 *M.*

IX. Litteraturverzeige.

Papoušek, Die geogr. Lehrmittel und ihre Anwendung im Unterricht. Wien, Pichlers Wittwe u. Sohn, 1885. 1 *M.* 50 *Pf.*

Registrande des Großen Generalstabes. 13 Bde. Berlin, Mittler u. Sohn. (Leider seit 1883 eingegangen.) Compl. 123 *M.*

Schworella, Kritischer Leitfaden der Kartographie mit Rücksicht auf das Bedürfnis des Unterrichts in der Erdkunde. 3. Aufl. Wien, Schworella u. Heick, 1883. 2 *M.* 60 *Pf.*

X. Prachtwerke.

Brennecke, Europa. Straßburg, Schultz u. Cie., 1885. 18 *M.*

Brennecke, Broemel u. a., Nordlandsfahrten (Bd. 1: Norwegen, Schweden, Irland und Schottland; Bd. 2: England und Wales; Bd. 3: England und die Kanalinseln; Bd. 4: Holland und Dänemark). Leipzig, Hirt u. Sohn. à 20 *M.*

Du Chaillu, Im Lande der Mitternachtssonne. 2 Bde. Ebenda, 1880/82. 24 *M.* (Sommer- und Winterreisen in Schweden, Norwegen, Lappland und Nordfinnland.)

Ebers, Ägypten. 2 Bde. 2. Aufl. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt, 1879. 115 *M.*

Ebers u. Guthe, Palästina. 2 Bde. Ebenda, 1882/83. 115 *M.*

Gsell-Fels, Die Schweiz. 2 Bde. München, Bruckmann, 1876. 85 *M.* Volksausgabe Zürich, Schmidt, 1882. 26 *M.*

Hellwald, Frankreich. 2 Bde. Leipzig, Schmidt u. Günther, 1884/86. 36 *M.*

Hellwald, Amerika, eine Schilderung der Vereinigten Staaten. 2 Bde. Ebenda, 1884/85. 30 *M.*

Hörmann, Schmid u. a, Wanderungen durch Tirol und Vorarlberg. Stuttgart, Kröner, 1879. 30 *M.*

Kaden, Das Schweizerland. Stuttgart, Engelhorn, 1877. 75 *M.* Wohlfeile Ausgabe 45 *M.*

Digitized by Google

Kaben, Die Riviera. Stuttgart, Spemann, 1885. 35 *M.*

Kleinpaul, Rom in Wort und Bild. 2 Bde. Leipzig, Schmidt u. Günther. 1881 bis 1883. 70 *M.*

Kleinpaul, Neapel und seine Umgebung. Ebenda, 1883. 25 *M.*

Mannfeld, Durchs deutsche Land. 2 Bde. Berlin, Duncker, 1877/78. 52 *M.*

Oberländer, Fremde Völker. Leipzig, Klinkhardt, 1883. 40 *M.*

Ring, Die deutsche Kaiserstadt Berlin. 2 Bde. Leipzig, Schmidt u. Günther, 1883 u. 1884. 48 *M.*

Rosegger u. a., Wanderungen durch Steiermark und Kärnten. Stuttgart, Kröner, 1880. 28 *M.*

Roskoschny, Europas Kolonien. Leipzig, Greßner u. Schramm. Im Erscheinen begriffen. Bis jetzt 4 Bde. à 10 *M.*

Schlagintweit, Indien in Wort und Bild. 2 Bde. Leipzig, Schmidt u. Günther, 1879. 80 *M.*

Schmid, Das Königreich Bayern und seine Schönheiten. 2 Bde. München, Franz, 1881. 56 *M.*

Schweiger-Lerchenfeld, Griechenland. Leipzig, Schmidt u. Günther, 1882. 40 *M.*

Simons, Spanien. Berlin, Paetel, 1880. 75 *M.*

Stieler, Bilder aus Elsaß-Lothringen. Stuttgart, Neff, 1878. 25 *M.*

Stieler, Wachenhusen u. Hackländer, Rheinfahrt. Stuttgart, Kröner, 1876. 60 *M.*

Stieler u. Schmid, Wanderungen im bayerischen Gebirge und Salzkammergut. Ebenda, 1878. 24 *M.*

Stieler, Paulus u. Kaben, Italien. Stuttgart, Engelhorn, 1875. 75 *M.*

XI. Bedeutendere Reisewerke.

Afrika.

Amicis, de, Marokko. Wien, Hartleben, 1883. Geb. 16 *M.* 20 *Pf.*

Cameron, Quer durch Afrika. 2 Teile. Leipzig, Brockhaus, 1877. Geb. 23 *M.*

Hesse-Wartegg, Tunis. Hartleben, Wien, 1882. Geb 6 *M.* 50 *Pf.*

Holub, Sieben Jahre in Südafrika. 2 Bde. Wien, Hölder, 1881. Geb. 20 *M.*

Johnston, Der Kongo. Leipzig, Brockhaus, 1884. Geb. 17 *M.*

Joest, Um Afrika. Köln, Du Mont-Schauberg, 1885. Geb. 10 *M.*

Lenz, Timbuktu. 2 Bde. Leipzig, Brockhaus, 1884. Geb. 27 *M.* 50 *Pf.*

Nachtigal, Sahara und Sudan. 2 Bde. Berlin, Weidmann, 1879—81. Geb. 40 *M.*

Pinto, Serpa, Wanderung quer durch Afrika. 2 Bde. Leipzig, Hirt u. Sohn, 1881. Geb. 31 *M.*

Rohlfs, Kufra. Leipzig, Brockhaus, 1881. Geb. 18 *M.*

Schweinfurth, Im Herzen von Afrika. 2. Aufl. Ebenda, 1878. Geb. 14 *M.*

Stanley, Durch den dunkeln Weltteil. 2 Bde. 2. Aufl. Ebenda, 1881. Geb. 37 *M.*

Stanley, Der Kongo. 2 Bde. Ebenda, 1885. Geb. 35 *M.*

Thomson, Durch Massai-Land. Ebenda, 1885. Geb. 17 *M.*

Zöller, Die deutschen Besitzungen an der westafrikanischen Küste. 4 Bde. Stuttgart, Spemann, 1885. à Bd. 5 *M.*

Amerika.

Bodenstedt, Vom Atlant. zum Stillen Ocean. Leipzig, Brockhaus, 1882. Geb. 10 *M.*

Hesse-Wartegg, Nordamerika, seine Städte und Naturwunder; sein Land und seine Leute. 4 Bde. 2. Aufl. Leipzig, G. Weigel, 1885. Geb. 29 *M.*

Digitized by Google

Kolberg, Nach Ecuador. 3. Aufl. Freiburg, Herder, 1884. Geb. 10 *M.*

Koseritz, Bilder aus Brasilien. Leipzig, Wilh. Friedrich, 1885. 9 *M.*

Mohr, Streifzug durch den Nordwesten Amerikas. Berlin, Oppenheim, 1884. 5 *M.*

Mohr, Mit einem Retourbillet nach dem Stillen Ocean. Stuttgart, Spemann, 1884. 4 *M.*

Sachs, Aus den Llanos. Leipzig, Veit u. Cie., 1879. 9 *M.*

Schütz-Holzhausen, Der Amazonas. Freiburg, Herder, 1883. Geb. 6 *M.*

Thielmann, Vier Wege durch Amerika. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1879. Geb. 30 *M.*

Zöller, Die Deutschen im brasilischen Urwalde. 2 Bde. Stuttgart, Spemann, 1883. 12 *M.*

Zöller, Pampas und Anden. Ebenda, 1884. 10 *M.*

Asien.

Colquhoun, Quer durch Chryse. 2 Bde. Leipzig, Brockhaus, 1884. 27 *M.* 50 *Pf.*

Joest, Aus Japan nach Deutschland durch Sibirien. Köln, Du Mont-Schauberg, 1883. Geb. 8 *M.* 50 *Pf.*

Kreitner, Im fernen Osten. Wien, Hölder, 1881. Geb. 18 *M.*

Lansdell, Durch Sibirien. 2 Bde. Jena, Costenoble, 1882. 20 *M.*

Lansdell, Russisch-Centralasien. 2 Bde. Leipzig, Hirt u. Sohn, 1885. Geb. 25 *M.*; wissenschaftl. Anh. geh. 8 *M.* 50 *Pf.*

Oppert, Ein verschlossenes Land: Korea. Leipzig, Brockhaus, 1880. 9 *M.* 50 *Pf.*

Prschewalski, Reisen nach Tibet. Jena, Costenoble, 1884. 8 *M.*

Prschewalski, Reisen in der Mongolei. Ebenda, 1877. Geb. 14 *M.*

Schlagintweit, Reisen in Indien und Hochasien. 4 Bde. Ebenda, 1873—1879. 60 *M.* 40 *Pf.*

Zehme, Arabien und die Araber. Halle, Waisenhaus, 1875. 7 *M.* 50 *Pf.*

Polarländer.

Bessels, Die amerikanische Nordpolexpedition. Leipzig, Engelmann, 1879. Geb. 18 *M.*

Hellwald, Im ewigen Eis. Stuttgart, Cotta, 1881. 20 *M.*

Nordenskiöld, Die Umsegelung Asiens und Europas auf der Vega. 2 Bde. Leipzig, Brockhaus, 1882. 26 *M.*

Payer, Die österr.-ungar. Nordpolexpedition. 2 Bde. Wien, Hölder, 1876. In einen Band geb. 15 *M.*

XII. Reisen um die Erde.

Hilbebrand, Reise um die Erde. 7. Aufl. Berlin, Janke, 1882. 6 *M.*

Hübner, Frhr. v., Ein Spaziergang um die Welt. 5. Aufl. Ausg. in 1 Bd. Leipzig, T. O. Weigel, 1885. Geb. 5 *M.*

Lehnert, Um die Erde. 2 Bde. Wien, Hölder, 1878. Geb. 25 *M.*

Meyer, Eine Weltreise; Plaudereien ꝛc. Leipzig, Bibliographisches Institut, 1885. geb. 6 *M.*

Zöller, Rund um die Erde. 2 Bde. Köln, Du Mont-Schauberg, 1881. 10 *M.*

Sämtliche vorstehende Werke sind trefflich geschrieben und dazu sehr lehrreich; obenan steht indes wohl Hübners Werk.

Digitized by Google

Zweiter Teil.

Geschichte.

Erstes Kapitel.

Wert und Zweck des Geschichtsunterrichts.

Die Gründe, welche uns die Geschichte als ein sehr bedeutsames Glied im Organismus des Unterrichts erscheinen lassen, sind folgende:

1. Der geschichtliche Sinn ist dem Menschen schon von der Natur in das Herz gepflanzt. Das bezeugt uns vor allem das Kind. Wer kennt nicht dessen unauslöschbaren Durst nach geschichtlichem Stoffe? Mit Spannung lauscht es seinem Erzähler, mit leidenschaftlicher Begierde hängt es an dessen Lippen. Und das ändert sich auch nicht mit den Jahren. Wohl erweitert, vergeistigt sich der Kreis der Thatsachen, welche die Teilnahme des Menschen beanspruchen, aber der Sinn für das Thatsächliche, das Geschichtliche bleibt. Auch im Gotteshause, in der Volksversammlung oder im akademischen Hörsaale wirkt eine in den Vortrag einfließende Geschichte elektrisch oder wie ein erfrischender Lufthauch. So plaudern z. B. zu Athen die versammelten Richter miteinander, da der Redemeister Demosthenes spricht; seinem Geschichtlein von des Esels Schatten lauschen alle begierig [1].

2. Die Kenntnis der Geschichte ist sehr bedeutsam für das praktische Leben.

a. Schon im gewöhnlichen geselligen Verkehr sind gar oft geschichtliche Dinge der Gegenstand der Unterhaltung. Wer aber geschichtlichen Wissens entbehrt, ist zur traurigen Rolle des Schweigens verurteilt.

b. Fast bei jeder Lektüre — und bildeten diese auch nur Zeitungen — stoßen wir auf geschichtliche Hinweise und Anspielungen aller Art; ohne historische Kenntnisse bleiben sie uns jedoch dunkel und unverständlich.

[1] Schmid, Encyklopädie der Erziehung und des Unterrichts. 2. Bd. 2. Aufl. Gotha, Besser. S. 988.

Digitized by Google

c. Von großer Wichtigkeit ist das Geschichtswissen für unser Verhalten im bürgerlichen und staatlichen Leben. So wird, um nur ein Beispiel anzuführen, derjenige, der aus der Geschichte weiß, wie die Kulturverhältnisse der Gegenwart die Zustände früherer Zeiten bei weitem überragen, welch unberechenbare Anstrengungen zur Herbeiführung der bessern Gegenwart erforderlich waren, sich nicht leicht durch die Lockpfeife politischer und socialer Schwärmer verführen lassen, gegen die bestehende Ordnung der Dinge anzustürmen und an die von ihnen in Aussicht gestellte Verwandlung der Erde in ein Himmelreich zu glauben. Ihm ist vielmehr klar, daß es den Menschen zu keiner Zeit gelungen, alles Elend aus der Welt zu schaffen und ein absolut gleiches Maß irdischen Besitzes und Genusses für alle herzustellen [1].

d. Die höchste Bedeutung hat das Studium der Geschichte für den Politiker, den Staatsmann. Zwischen vielen und bedeutenden Begebenheiten der Gegenwart und Vergangenheit besteht ja oft die frappanteste Übereinstimmung, sei es hinsichtlich der ursächlichen Verhältnisse oder des Laufes der Entwicklung. Daraus ergeben sich für ihn von selbst die eindringlichsten Lehren. Freilich ist dabei nicht zu vergessen, daß politisches Handeln nicht das einfache Resultat historischen Denkens ist und daß der Staatsmann mehr von ursprünglicher Divination, Genialität und praktischer Welterfahrung geleitet wird, als von den Lehren der Geschichte. Gleichwohl bestätigt ein Blick auf die politischen Größen unserer Vergangenheit und Gegenwart, daß ein starkes und durch Kenntnisse genährtes geschichtliches Bewußtsein neben dem Instinkt der großen Natur stets mitthätig war [2].

3. Der Geschichtsunterricht fördert die intellektuelle Bildung.

a. Es geschieht das schon dadurch, daß durch ihn reiches und nützliches, in zahlreichen Fragen der Gegenwart orientierendes Wissen vermittelt wird.

b. Der Geschichtsunterricht kann auch dadurch in den Dienst der intellektuellen Bildung gestellt werden, daß man, um den geistigen Blick der Schüler für Auffindung von Verschiedenheit und Übereinstimmung zu schärfen, sie zur Anstellung von Vergleichen veranlaßt, wozu die Geschichte so reiches Material bietet.

c. Es dient ferner der intellektuellen Bildung, wenn der Lehrer es nicht versäumt, die Schüler zur Aufsuchung der das geschichtliche Leben beherrschenden Gesetze oder zur Erfassung des innern Zusammenhangs

[1] Kittel, Zum Geschichtsunterricht in der Volksschule. Siehe Jahresbericht des k. bayr. Schullehrer-Seminars Speyer, 1880. S. 8.

[2] Schmid, a. a. O. S. 972, 973.

Digitized by Google

der Ereignisse anzuleiten. „Einzelwissen verschafft noch keine Bildung, und ohne die denkende Betrachtung der historischen Thatsachen ist der Geschichtsstoff nur toter Gedächtnisballast.“ [1]

4. Der Geschichtsunterricht hat hohen Wert für die sittliche Bildung. Durch den Hinweis auf das edle Ringen und Streben einzelner Menschen und ganzer Völker wird unser Herz für alles Große, Edle und Schöne empfänglich gemacht und erhält zugleich einen mächtigen Antrieb zur Nacheiferung. Wohl sehen wir in der Geschichte zuweilen den Nichtswürdigen den Preis davontragen, während der Edle verkannt wird und selbst der Macht des Schicksals erliegt. Die Propheten wurden seit alter Zeit gesteinigt, die Heilande gekreuzigt, und die Weisen mußten den Giftbecher trinken. Allein schließlich erscheint der Bösewicht doch in seiner scheußlichen Nacktheit; die Geschichte brandmarkt seinen Namen für und für, indes sie dem Redlichen, dem von Verleumdung und Mißgunst Bedrückten ein dauerndes Denkmal setzt. Wahrheit, Recht und Tugend, so predigt die Geschichte, gehen über alles in der Welt [2].

5. Der Geschichtsunterricht bildet das religiöse Gefühl. Am deutlichsten zeigt uns das Walten Gottes die Geschichte des israelitischen Volkes; aber auch sonst fehlt es in der Geschichte nicht an Anhaltspunkten für diesen Nachweis. Oder zeigt nicht das schreckliche Los, welches das Königshaus und die vornehme Gesellschaft Frankreichs am Ende des vorigen Jahrhunderts ereilte, daß am wenigsten die Höchstgestellten im Volke es wagen dürfen, das Heilige zu verhöhnen und mit Recht und Wahrheit ihr frivoles Spiel zu treiben? Wer sieht nicht in dem Winter von 1812 und den Oktobertagen des Jahres 1813 ein Strafgericht für jenen Mann, der ein halbes Menschenalter hindurch die Geißel der Fürsten und Völker Europas gewesen? Ist es gleichgültig für die Belebung des religiösen Sinnes, wenn wir sehen, wie das an alter Einfachheit und Redlichkeit festhaltende Rom über Karthago triumphierte, während das in Lüste versunkene den Germanen erlag? Oft genug benützt Gott selbst die niederen Triebe der Menschen zur Erreichung höherer Zwecke. Der Gewinn- und Herrschsucht halber wurden Kanäle gezogen, Tunnels gesprengt, Oceane durchfurcht und Länder durchquert, und gleichwohl dienten all diese Bemühungen nur der gegenseitigen Annäherung der Völker und der Ausbreitung der Kultur. Ist es ferner möglich, die wegbahnende Bedeutung zu übersehen, welche die Zerstreuung der Juden und die Ausbreitung des Römerreiches für das Christentum besitzt, oder in

[1] Krieger, Der Unterricht in der Geschichte in Böhms „Praktische Unterrichtslehre“. München, Oldenbourg, 1879. S. 231.

[2] Eberhardt, Über Geschichtsunterricht. Eisenach, Bacmeister. S. 17.

Digitized by Google

den Christenverfolgungen, der Völkerwanderung u. s. w. die Führung einer höhern Hand zu verkennen? Freilich darf sich die religiös-christliche Weltbetrachtung im Unterrichte nicht aufdrängen. Nur in einzelnen weihevollen Momenten wird der Lehrer Blicke thun lassen in die höchsten Spitzen und in die tiefsten Wurzeln alles Menschenlebens, auf die unverkennbaren Spuren göttlicher Leitung. Ein zu häufiges Hinweisen raubt dem Unterrichte die Weihe und verkennt vor allem die Tragfähigkeit des jugendlichen Geistes, der zunächst im einzelnen lebt und das einzelne scharf und klar in sich aufzunehmen hat[1].

6. Der Geschichtsunterricht begründet und befestigt die Liebe zum Vaterlande. In der That, welcher Lehrgegenstand wäre neben der deutschen Sprache mehr dazu angethan, Liebe zum Vaterlande und zu seinen Fürsten in die Herzen der Schüler zu senken, als gerade der Unterricht in der Geschichte? An den leuchtenden Vorbildern unserer Ahnen, an ihren großartigen Erfindungen und rühmlichen Bestrebungen in Kunst und Wissenschaft, an den herrlichen Produkten unserer heimischen Litteratur wird sich die vaterländische Gesinnung der Jugend entzünden und diese mit echtem, opferfähigem Patriotismus erfüllen. Ganz besonders aber wird, wie wiederum Kittel treffend sagt, die Geschichte zur Pflegerin patriotischer Gesinnung, wenn sie von den großen und schweren Stunden erzählt, in welchen Fürst und Volk in inniger Hingabe aneinander für den Bestand, die Sicherheit, die Ehre und Wohlfahrt des gemeinsamen Vaterlandes eintraten, wenn sie erzählt von den mannigfachen Beweisen der Fürsorge des Fürstenhauses für Volk und Land, erzählt von den großen Thaten der Bürgertreue gegen den Landesfürsten, von der Aufopferung von Gut und Blut der Landeskinder für den von ihnen verehrten Landesvater.

Zweites Kapitel.

Material des Geschichtsunterrichts.

1. Umfang[2].

Die in dieser Beziehung zur Anerkennung gelangten Grundsätze sind:

1. Es ist weder möglich noch notwendig, in der Schule Universalgeschichte zu lehren; es gilt das nicht bloß von der

[1] Schmid, a. a. O. S. 973; Kittel, a. a. O S. 10.

[2] Vgl. hierzu namentlich die „Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen seit 1879". 9. Bd. Referat des Gymnasialdirektors Dr. Kiesel.

Digitized by Google

Volks-, sondern auch von der höheren Schule. Einer solchen Ausdehnung des Unterrichts steht schon die Masse des Stoffes entgegen, die sich aller Bewältigung entzieht. Noch wichtiger aber ist für den Lehrer der weitere Grund, daß er nur dann ein Verständnis des Zusammenhanges zu vermitteln und die Gegenwart in fruchtbarer Weise aus der Vergangenheit abzuleiten vermag, wenn er sich auf die Darstellung der wichtigsten Kulturvölker und der entscheidenden Bildungsepochen beschränkt. Gar manchen welthistorischen Dingen ist überdies weder eine bildende Kraft inne, noch sind sie dazu angethan, das Interesse der Schüler sonderlich zu erregen. Wenn demnach für die oberste Stufe universalhistorische Behandlung des Geschichtspensums gefordert wird, so ist das nur so zu verstehen, daß der Unterricht bei der Klarlegung des Zusammenhanges zwischen Ursache und Wirkung auch auf diejenigen Völker Rücksicht nimmt, welche seitwärts des von der Erzählung verfolgten Hauptstromes der Begebenheiten liegen. So wird es z. B. bei Behandlung der deutschen Geschichte, je mehr dieselbe der Neuzeit sich nähert, immer unthunlicher, den Vortrag auf die Geschichte Deutschlands zu beschränken. Vielmehr wird der Unterricht in dem Maße universalhistorisch werden, als auch der Gang der Begebenheiten einen universalen Charakter annimmt.

2. Den Hauptgegenstand des Unterrichts auf allen Schulen hat die deutsche Geschichte zu bilden. Denn hiedurch wird einerseits die Pflege eines unberechtigten Partikularismus, der einst die Schuld an Deutschlands Schwäche und Entehrung trug, von der Schule ausgeschlossen, andererseits wird der Schüler vor dem ungesunden Kosmopolitismus bewahrt, der unser Denken nur allzu lange schon beherrscht hat; er wird mit Stolz und dankbarer Liebe dessen inne werden, was er seinen Fürsten und seinem Vaterlande verdankt, und aus dieser bewußten Anhänglichkeit wird sich ihm von selbst die Richtschnur seiner staatlichen Pflichten ergeben.

3. Die Geschichte des engeren Vaterlandes ist gleichfalls in den Kreis der unterrichtlichen Behandlung zu ziehen; denn soll das engere Vaterland ein würdiges Glied im großen Ganzen sein und dessen Wohlfahrt und Bestand mit sichern helfen, so müssen dessen Glieder auch von einem starken Selbstgefühle durchdrungen sein; dieses aber spendet ihnen vor allem der Born der heimatlichen Geschichte. Sehr verkehrt ist es deshalb, zu meinen, echte, thatkräftige Liebe zum großen deutschen Vaterlande könne nur aus einer Gesinnung hervorbrechen, die von der eigenen Heimat gering denkt. — Wenn so der Betrieb der Stammesgeschichte ernstlichst betont wird, so hat man sich doch wieder vor der Übertreibung ihrer Bedeutung zu hüten. Auch darf im Unterrichte die Stammesgeschichte nicht losgelöst werden von der deutschen Ge-

Digitized by Google

samtgeschichte; denn erst auf ihrem Boden sprießt das rechte Verständnis auch der Stammesgeschichte hervor.

4. Auch die neueste Geschichte hat Gegenstand des Unterrichtes zu sein[1].

a. Die Unfertigkeit der Verhältnisse, die früher von Behandlung der neuesten Ereignisse abhielt, ist infolge des sehr deutlichen Abschlusses der jüngsten geschichtlichen Entwicklung nunmehr verschwunden.

b. Es kann ferner die Besorgnis, unreife Schüler in die Unruhe, von welcher jede Gegenwart erfüllt ist, hereinzuziehen, gegen die schulmäßige Behandlung eines so neuen Teiles der Geschichte nicht geltend gemacht werden; denn bei dem vielen Unsicheren und Unklaren, das die Jugend über junge Begebenheiten außerhalb der Schule hört, muß der Schule die Gelegenheit nur erwünscht sein, die Dinge, deren Bilder in der Unruhe des Tages sich verschieben, an die rechte Stelle rücken und die Standpunkte für deren Betrachtung zeigen zu können. Ähnlich äußert sich Kohlrausch: „Die Schule darf die Beurteilung der Gegenwart nicht den zufälligen äußeren Einwirkungen auf den Jüngling überlassen; denn leider sind diese auch gegenwärtig noch so verworren und verwirrend, von der Leidenschaft der Parteien entstellt und drängen sich ihm auf jedem Schritte so unberufen, ja gewaltsam auf, daß gerade aus der Gewalt dieser unreinen Eindrücke viele der traurigsten Erscheinungen, welche die nächste Vergangenheit getrübt haben, abzuleiten sind."

c. Selbst die Furcht, es möchten diejenigen, welchen die Aufgabe zufällt, neueste Geschichte zu lehren, die geschichtliche Darstellung zum Politisieren verfälschen, kann kein Grund sein, selbe von der unterrichtlichen Behandlung auszuschließen. Denn Gefahren der fraglichen Art sind auch bei Behandlung weit zurückliegender Dinge vorhanden; man braucht ja nur an die Dinge, anstatt sie mittels eines rückwärts gewandten Blickes zu erklären, Beifall und Tadel zu verteilen, je nachdem an ihrer Richtung zu erkennen ist, daß sie gegenwärtig Geltendem und Erwünschtem zustreben oder dasselbe verzögern und vereiteln. Außerdem giebt wohl auch die männliche Reife und Gründlichkeit des Lehrers, sowie die behördliche Leitung und Beaufsichtigung der Schulen Bürgschaft gegen derartige Ausschreitungen.

5. Ein weiteres Hauptobjekt des Geschichtsunterrichtes bildet die alte Geschichte, vor allem die Geschichte der Römer und Griechen. Sie ist schon an sich in höchstem Grade belehrend und bildend, überdies ruht auf ihr noch heute ein großes Stück unserer Kultur. Ihr eigentliches Heim sind jedoch die höheren Schulen, vor

[1] Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen. Bd. 9. S. 120 u. 121.

Digitized by Google

allen die humanistischen. Die Volksschule wird von der alten Geschichte nur solche Teile berühren, die zur Erläuterung der biblischen Geschichte und zum Verständnis der zur Behandlung gelangenden deutschen Geschichte beizutragen geeignet sind; aber auch dabei wird der Lehrer nur auf gedrängte Mitteilungen sich zu beschränken haben. — Die Geschichte des Judenvolkes, deren Verlauf uns fort und fort das Walten der göttlichen Vorsehung predigt, hat bei Behandlung der Religionsgeschichte die entsprechende Würdigung zu finden. — Bezüglich der Geschichte der übrigen orientalischen Völker, z. B. der Assyrier, Babylonier u. s. w., genügt es, den Schülern der Mittelschule die Bedeutung eines jeden derselben für die Entwicklung der Kultur des Menschengeschlechtes in kurzen Umrissen darzulegen. Diese Völker üben ja nur noch indirekt einen Einfluß auf das jetzige Menschengeschlecht[1].

2. Inhalt.

Bezüglich des Inhalts des geschichtlichen Lehrstoffs ist folgendes zu beachten:

1. Der Unterricht hat zunächst die politische Seite der Geschichte zu betonen. Es erscheint ein solcher Lehrgang schon in der Natur des Menschen begründet. Das Interesse des Knaben haftet am ersten an Thaten. Der Mut und die Kraft, welche sich in Bekämpfung äußerer Feinde und Überwindung von Gefahren und Mühsalen zeigen, erregen seine Bewunderung; erst allmählich lernt er seine Aufmerksamkeit Institutionen und Zuständen zuwenden, viel später erschließt sich ihm das geistige Leben. Die siegreichen Schlachten, welche die an Zahl schwachen Heere der Griechen gegen die persische Übermacht geschlagen, fesseln schon die Seelen von Kindern; der auf dem weiten Meere einem unbekannten Ziele zusteuernde Kolumbus erfüllt ihre Phantasie; die Standhaftigkeit, mit welcher Märtyrer Qual und Tod erleiden, erregt ihr Gefühl[2]. Freilich darf die politische Geschichte, wenn sie die jugendlichen Geister fesseln soll, nicht in eine trockene Aufzählung von Thatsachen, Namen und Zahlen ausarten. Durch nichts mehr als durch eine solche Behandlung würde das Interesse für die Geschichte den Schülern gründlich verleidet. Wohl gibt es ohne Namen und Zahlen keine Geschichte. Aber es ist ein großer Unterschied zwischen der Behauptung: sie gehören dazu, und der andern: sie sind die Hauptsache. „So notwendig das Knochengerüst zur menschlichen Wohlgestalt ist, so wenig ist es für sich allein die menschliche Wohlgestalt."

[1] Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen. Bd. 18. S. 97.

[2] Schmid, Handbuch der Erziehung und des Unterrichts, Bd. II. Artikel „Geschichtsunterricht".

Digitized by Google

2. Außer der politischen Geschichte ist aber auch Kulturgeschichte zu pflegen. Sie bezieht sich teils auf die materielle, teils auf die geistige Kultur. Die materielle Thätigkeit eines Volkes bekundet sich in seiner Landwirtschaft, in seinem Gewerbswesen, in seinen Handels- und Verkehrsverhältnissen. Die geistige Thätigkeit der Völker entfaltet sich im Gebiete der Wissenschaft, der Kunst und Religion. Gerade diese Teile der Geschichte lassen mehr als die politische, die ihre Motive oft absichtlich dem Auge der Welt verbirgt, den Geist der Zeiten erkennen. Schon Baco von Verulam hat diese große Bedeutung der Kulturgeschichte erkannt, wenn er sagt: „Wenn die Geschichte der Welt in diesem Teile vernachlässigt wird, so gleicht sie einer Bildsäule des Polyphem mit ausgerissenem Auge." „In Staatenbildung und Kriegführung, deren Wellenschlag die bürgerliche Geschichte spiegelt, hat", wie Dubois-Reymond sich ausdrückt, „die Menschheit noch Vorbilder in der wirbellosen Tierwelt; eine Kulturgeschichte weist nur sie auf."[1] Freilich fehlt es vorerst noch an einem tüchtigen diesbezüglichen Lehrmittel für die Zwecke der Schule. In den derzeitigen Lehrbüchern und Leitfäden der Geschichte bilden kulturgeschichtliche Mitteilungen gewöhnlich eine Art von Anhang zu den Darstellungen der einzelnen Perioden der politischen Geschichte. Da werden allerhand einzelne Notizen, Namen, Büchertitel, Aufzählungen von Kunstwerken ꝛc. beigebracht unter Rubriken wie: Verfassung, Lehnswesen, Rechtsleben, Litteratur, Kunst, häusliches Leben, Ritter, Bauern, Handwerker u. s. w. Jeder Lehrer aber weiß, wie schwer es ist, aus solchem Notizenkram anschauliche Bilder zu gestalten[2].

Zu dem Gediegensten, was über die unterrichtliche Behandlung der Kulturgeschichte bisher geschrieben worden, gehören unstreitig die Bemerkungen, welche zu dieser Frage die „Instruktionen für den Unterricht an Gymnasien in Österreich" enthalten. Wir können es uns deshalb nicht versagen, dieselben an dieser Stelle aufzunehmen:

„Schon auf der Unterstufe fließt den Geschichtsstunden eine große Zahl kulturgeschichtlicher Elemente aus dem Gesamtunterrichte, zumeist durch die Sprachfächer zu. Hier wird daher in der politischen Geschichte nur hie und da der Gang der Erzählung mit kurzen charakteristischen Andeutungen kulturgeschichtlichen Inhaltes, die aufhellend wirken können und für sich selber ohne Exkurse verständlich sind, durchwebt werden, besonders an passenden Ruhepunkten oder neuen Ansatzpunkten der poli-

[1] Vgl. hierzu Dubois-Reymond, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft. Leipzig, Veit u. Cie. S. 30—37.

[2] Alb. Richter, „Quellen im Geschichtsunterrichte". S. 13. (Sonderabdruck aus dem Bericht des Leipziger Lehrer-Vereins auf die Jahre 1884 u. 1885.)

Digitized by Google

tischen Entwicklung. Diese kurze Behandlung soll aber nicht in bloßen Notizenkram ausarten.

„So können der alten Geschichte leicht eingeflochten werden: Mitteilungen über Sitten und Lebensweise der alten Ägypter, über ihre Bauwerke, über das Leben der alten Perser, Bilder aus der Mythologie der Griechen, einiges über die Kultuszustände im heroischen Zeitalter, über die großen Nationalfeste, über die Orakel bei den Hellenen. Bei Lykurg ist es notwendig, Leben und Sitten der Spartaner zu schildern, bei Solon kann der athenischen Jugenderziehung gedacht werden, im perikleischen Zeitalter dürfen die Denkmale der Bau- und der bildenden Kunst, Zweck und Bedeutung des Theaters nicht übergangen werden. Bei den Römern bietet sich (vor der Behandlung der Zeit der punischen Kriege) passende Gelegenheit, den Schülern Züge altrömischer Einfachheit und Sittenstrenge vorzuführen. Ähnliche Haltpunkte ergeben sich gleichsam von selbst vor dem Ausbruche der Bürgerkriege, am Ende der Republik und zur Zeit der Antonine. Hier kann an geeigneter Stelle ein Bild des römischen Lagerlebens, das Treiben auf dem Forum, das Gastmahl eines vornehmen Römers, die Spiele im Cirkus, die Bauwerke aus der Imperatorenzeit, kurz manches aus dem Leben des späteren Rom, soweit dies der Charakter der Schule gestattet, zwanglos eingeflochten werden. Im Mittelalter wird die Epoche Karls des Großen, die Zeit der Kreuzzüge, die der Erfindungen und Entdeckungen, in der Neuzeit die Regierungsperiode Ludwigs XIV., Maria Theresias und Josephs II. passende Gelegenheit zur Einflechtung kulturgeschichtlicher Andeutungen und Skizzen darbieten.

„Auf der Oberstufe sollen dann vor allem die wichtigsten Erscheinungen der geistigen Kultur Berücksichtigung finden. Aber der Ausblick in ihr Gebiet kann nur an Stellen, wo die Menschheit in irgend einem Zweige geistiger Thätigkeit eine weithin sichtbare Höhe erstiegen hat und die Geistesarbeit durch staatliche Bildungen und Zustände bedingt erscheint, und da nur für flüchtige Momente eröffnet werden. Wie der Geist des perikleischen Zeitalters nicht klar gemacht werden kann ohne Erwähnung der damaligen Blüte der Dichtung und Plastik, der des kaiserlichen Rom nicht ohne Hervorhebung der Pracht- und Nutzbauten der großen Imperatoren, so der des Mittelalters nicht ohne Hinweis auf seine hochragenden Dome und auf die Scholastik mit ihren aufgetürmten Schlußfiguren.

„Das Reformationszeitalter würde ohne Erörterung der Bedeutung des Humanismus, die Zeit Ludwigs XIV. ohne Betrachtung der Hofliteratur, des Renaissancestiles und seiner Ausartung, des Rokoko, nur unvollständig erkannt werden.

„Wer wollte den Einfluß der Lockeschen Philosophie, der Deisten und Encyklopädisten auf die französische Revolution leugnen? In der Litte-

Digitized by Google

ratur und Kunst spiegelt sich die ideale Anschauung einer Zeit ab. — Am meisten aber von allen Künsten bringt die Poesie und die Baukunst, „diese steinerne Dichtung", den Geist der Zeit zum Ausdruck. Ob auch andere Künste, in denen sich die Richtung einer Zeit weniger klar ausspricht, und welche weniger Berührungspunkte mit dem Leben einer Nation haben, z. B. die Malerei, betrachtet werden sollen, kann zweifelhaft erscheinen. Ausblicke in die Geschichte der Wissenschaften werden bei Erwähnung so vieler Personen, die zugleich als Staatsmänner oder Lehrer berühmter Staatsmänner auftraten, oder bei Erwähnung der Ptolemäer, des Augustus, Leos X. und anderer sehr förderlich und angemessen sein. Von der Sitte der guten strengen Zeit und von den Sitten der Zeit des Verfalls muß ja in der Geschichte aller Völker gesprochen werden, schon um Blüte und Verfall zu motivieren, nicht minder von der Religion. Aber auch die materielle Seite der Kulturgeschichte darf nicht ganz außer acht gelassen werden. Wie sollte man es umgehen, vom Welthandel der alten Welt, auf dessen Wegen Babylon, Tyrus und Alexandria nur die Hauptstationen waren, von Handel und Kolonien der Phönicier und Griechen, von der Blüte der Hanseaten, Venedigs, endlich von den neuen Handelswegen nach der Entdeckung Amerikas u. dgl. zu sprechen? Der Fluß der Begebenheiten ist nicht so unterbrochen, daß er nicht Ruhepunkte gestattete. Wer verweilte nicht gerne auf den Kulminations- und Wendepunkten der Völkergeschichte, in der Gesellschaft hochbedeutender, ihr Zeitalter überragender Persönlichkeiten, bei eminent wichtigen Entdeckungen und Erfindungen?

„Ein solches Verweilen ist durch die Natur der Sache vollkommen begründet und bringt die besten Früchte. Hier kann auch, was die Unterstufe an einzelnen kulturgeschichtlichen Momenten dargeboten hat, rekapituliert und unter allgemeinere Gesichtspunkte gebracht werden. Dadurch werden die kulturhistorischen Verhältnisse leichter überschaut, ihre Bedingungen und Folgen, ihre Eigentümlichkeiten und Gegensätze besser erfaßt werden. Aber auch hier muß alles immer an geeigneter Stelle in die politische Geschichte organisch eingeflochten werden; „es darf nicht sozusagen fremd bei der Thüre stehen bleiben." Bei den einzelnen Geschichtsabschnitten ist zu fragen, was derartiges hineingehört. Zugleich kommt es stets darauf an, das Zuständliche, mit dem es die Kulturgeschichte zu thun hat, in ein Geschehendes aufzulösen; nur dadurch wird es Leben und Gestalt vor den Augen der Schüler gewinnen und ihnen verständlich werden. So kann z. B. der Lehrer bei Gelegenheit der Kreuzfahrt Friedrich Barbarossas den Schülern ein Bild des mittelalterlichen Heerwesens in ganz konkreter Weise vorführen. Da erzählen die Quellen, wie der Kaiser Ruhe und Frieden im Reiche schafft, wie das heimatlose Gesindel durch

Digitized by Google

die Forderung eines Besitzminimums (von 6 fl. ö. W.) für jeden Kreuzfahrer vom Zuge ferngehalten wird. Die Wohlhabenden versehen sich nach Vermögen mit Geld und Lebensmitteln, Gesandte werden von Ungarn nach Byzanz entsendet, um wegen des Durchzuges, sowie wegen der Lieferung von Fourage und Proviant zu unterhandeln, die Preise dafür werden festgesetzt, Krankenwagen gebaut, und was der Anordnungen mehr sind. So reiht sich Bild an Bild, und ein Stück des Kulturlebens vergangener Jahrhunderte ersteht vor unseren Augen, ohne daß der Faden der fortlaufenden politischen Geschichte jemals ernstlich unterbrochen würde.

„Freilich wird diese Forderung nicht immer leicht zu erfüllen sein. Am besten ist es, das Zuständliche an die Charakterisierung der maßgebenden Persönlichkeiten anzuschließen; in der griechischen Geschichte z. B. läßt sich um Männer wie Perikles, Sokrates, Demosthenes ein guter Teil der kulturhistorischen Darstellungen gruppieren. Ähnlich im Mittelalter und in der Neuzeit.

„Losgerissen von Personen und Begebenheiten haben die rein sachlichen Erörterungen für die Jugend wenig Interesse; in Verbindung mit den bewegenden Faktoren und Vorgängen der Zeit wird auch das Zuständliche leicht anschaulich und erweckt Teilnahme. Beschränkung des Stoffes ist aber auf dem kulturgeschichtlichen Gebiete vorzugsweise nötig, weniger Namen, aber eingehende Betrachtung der eine Zeit charakterisierenden Erscheinungen: das ist hier das Rechte."

3. Das Leben der bedeutendsten geschichtlichen Charaktere ist stets eingehend zu behandeln; denn das psychologische und ganz besonders das ethische Element der Geschichte findet hiedurch seine sorgfältigste Pflege. Es scheint, daß dieser Grundsatz, dessen Befolgung den Geschichtsunterricht erst so recht segensreich gestaltet, zur Zeit in der Praxis der Schule nicht gebührend beachtet wird.

4. Nicht darf der Geschichtsunterricht eine Philosophie der Geschichte bieten. Diese begnügt sich bekanntlich damit, aus der konkreten Fülle des geschichtlichen Lebens gewisse allgemeine Ideen zu abstrahieren, hat somit schon ein reiches geschichtliches Detailwissen zur Voraussetzung. Gerade das ist es aber, woran es dem Schüler vor allem gebricht. Von einem Verständnis einer solchen Geschichtsbehandlung kann daher keine Rede sein. Es fehlt dem Gebäude die Basis. Mit Recht sagt in dieser Beziehung Schrader: „Es ist ein grober Unfug, wenn der Geschichtsunterricht auf Überlieferung abstrakter Ideen zugespitzt, wenn z. B. Athen als der Staat der Kunst und der Schönheit, Rom als der Staat des Rechts, das Mittelalter als der Ausdruck der Sehnsucht nach dem Unendlichen oder als die Verwirklichung der Romantik vor heranwachsenden Jünglingen beschrieben wird, welche weder von der Kunst,

Digitized by Google

noch von dem Recht, noch von der Romantik scharfe und inhaltsvolle Anschauungen haben können. Durch solch ein anscheinend geistreiches, in Wahrheit aber widersinniges Verfahren versündigt man sich an dem Unterrichtsstoffe und an der Jugend zugleich, an jenem, indem man ihn, auch abgesehen von allen Verkehrtheiten und Einseitigkeiten, welche bei derartigen Bestimmungen mit unterlaufen, gewaltsam schematisiert, an dieser, indem man sie mit toter Abstraktion füttern will. Daß bei einem so verschrobenen Unterricht die Zöglinge weder das Einzelne lernen noch das Allgemeine begreifen, weder Kenntnisse noch Bildung gewinnen, ist klar."

Gleichwohl sind die Schüler zu einer denkenden Betrachtung der historischen Thatsachen anzuleiten; eine solche Behandlung ist ja schon durch das natürliche Bedürfnis der Jugend geboten und außerdem dem Wesen der Bildung, welche die Schule bezweckt, entsprechend. Es kann z. B. gelten, die Hauptzüge in den Thatsachen und den Charakteren, die obwaltenden Gleichheiten und Verschiedenheiten, den zwischen den Begebenheiten bestehenden Zusammenhang aufzufinden, aus der Beobachtung positive Wahrheiten zu schöpfen, welche wieder auf andere Verhältnisse Anwendung finden 2c. So stellen die Handlungen der Römer nach der Niederlage bei Caudium, nach den gegen Pyrrhus verlorenen Schlachten, nach den ungeheuern im ersten punischen Kriege erlittenen Verlusten, nach den entsetzlichen drei ersten Jahren des Hannibalschen Krieges die Zähigkeit als einen Hauptzug des römischen Volkscharakters sichtbar vor Augen. Dies aus den Thatsachen zu erkennen, ist für den Schüler wahrlich keine zu schwierige Aufgabe; dagegen bleibt es dem tieferen Forschen vorbehalten, die Motive zu erkennen, woraus bei den verschiedenen Klassen des Volkes jene Zähigkeit hervorging. Daß nach den Perserkriegen die Litteratur und Kunst so schnell ihre höchste Blüte erreichten, daß die Periode der Kreuzzüge zugleich die der höchsten Entfaltung der mittelalterlichen Kunst in Lied und Bauwerk ist, daß den Thaten Friedrichs des Großen die Erhebung unserer einheimischen Litteratur auf ihren Gipfelpunkt auf dem Fuße folgt, sind Thatsachen. Durch ihre Zusammenstellung ergiebt sich sehr leicht als positive Wahrheit, daß die Erregung der Kraft und Begeisterung für einen großen Kampf nach außen einen tiefen und nachhaltigen Einfluß übt auf die Bethätigung des Geistes auch in anderen Gebieten. Diese paar Beispiele genügen wohl schon, um zu verdeutlichen, welches Ziel der denkenden Betrachtung der geschichtlichen Objekte zu stecken ist[1].

5. Ebensowenig darf sich der Unterricht auf eine kritische Erörterung der Überlieferung und ihrer Quellen

[1] Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen. Bd. 9.

Digitized by Google

einlassen. Die Hauptsache beim Betriebe des Geschichtsunterrichts in Volks- und Mittelschule bleibt ja stets die Vermittlung positiven Wissens. Zur sichern Auffassung des Lehrstoffes gehört aber vor allem dessen Festigkeit. Der Geschichtslehrer hat daher nur dasjenige zu bieten, was sicher ermittelt ist. Mischt er dagegen den Zweifel in Vortrag und Frage, so wird der Wert des Lehrstoffs in den Augen des Schülers sinken und dieser mit einer nachteiligen Gleichgültigkeit gegen jenen erfüllt werden.

6. Was die Volksschule speciell betrifft, so kann dieselbe selbstverständlich nur die wesentlichsten Momente aus dem reichen Geschichtsstoffe herausgreifen. Damit ist aber durchaus nicht gesagt, daß die Volksschule nicht ins Detail der Geschichte einzugehen brauche. Erst die ins einzelne gehende geschichtliche Darstellung äußert ja die rechte Wirkung. Im andern Falle würde ja der Geschichtsunterricht in der Volksschule in nichts als in trockenen chronologischen Notizen bestehen, die jeglichen geistbildenden Momentes entbehrten. Es müssen deshalb diejenigen großen Persönlichkeiten und Begebenheiten, die in der Volksschule zur Behandlung kommen, in detaillierter, lebendiger, warmer und klarer Weise vorgeführt werden; dann wird der Lehrer auch die Bestätigung der Worte Hebels aus den Kinderaugen lesen: „Wie einem doch die Zeit verrinnt, wenn's Herz an etwas Nahrung find't.“ [1]

Drittes Kapitel.

Methoden des Geschichtsunterrichts.

Es lassen sich auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts folgende Methoden unterscheiden:

1. bezüglich der Darstellungsform die biographische und die pragmatische;
2. bezüglich der chronologischen Anordnung des Stoffes die chronologisch-progressive (vorwärtsschreitende), die synchronistische und die chronologisch-regressive (rückwärtsschreitende) Methode;
3. bezüglich der Zusammenstellung des Stoffes die gruppierende und die komparative Methode;
4. bezüglich der Verbindung mit anderen Lehrfächern die anlehnende (kombinierende) Methode.

[1] Kittel, a. a. O. S. 22 u. 23.

Digitized by Google

1. Die biographische Methode giebt keine zusammenhängende Geschichte, sondern Geschichten aus der Geschichte. Sie schildert hauptsächlich sittlich-große Persönlichkeiten, welche große Entwicklungen in der Weltgeschichte eingeleitet und durchgeführt haben und das Jahrhundert, in dem sie leben, gleichsam verkörpern.

2. Die pragmatische Methode läßt zwar das persönliche Geistesleben repräsentativer Geschichtscharaktere nicht außer acht, richtet aber ihr Augenmerk mehr darauf, den Ursachen der geschichtlichen Erscheinungen nachzuspüren, die Wirkungen jener Ursachen als Bedingungen für neue Entwicklungen darzulegen und somit den logischen Zusammenhang der gesamten Geschichte lückenlos zu erforschen.

3. Die chronologisch-progressive Methode erzählt die geschichtlichen Ereignisse in der zeitlichen Aufeinanderfolge, in der sie sich ereignet haben.

4. Die chronologisch-regressive Methode beginnt mit der Geschichte der neuesten Zeit und verfolgt die geschichtliche Entwicklung von da aus rückläufig bis zu den ältesten Zeiten. Sie wurde besonders in den dreißiger Jahren von Kapp[1] und Jacobi[2] befürwortet.

5. Die synchronistische Methode legt im Gegensatz zur chronologischen den Hauptwert auf das Nebeneinander, d. h. auf das gleichzeitige Geschehen verschiedener Geschichtsthatsachen in verschiedenen Ländern.

6. Die gruppierende Methode ordnet das Geschichtsmaterial in Gruppen, deren Aufeinanderfolge im Unterrichte der allmählichen Entwicklung des jugendlichen Geistes entsprechen soll. Demnach soll erst das häusliche, dann das gesellige, politische, religiöse, wissenschaftliche und künstlerische Leben den Gegenstand des Unterrichtes bilden und jede Gruppe für sich in ihrer Entwicklung dargestellt werden. Diese Anordnung des Stoffes empfahl zuerst Dr. Haupt[3].

Eine Abart der gruppierenden Methode ist die kalendarische Methode, die den geschichtlichen Stoff an die nationalen Gedenktage anschließt. Der Schöpfer dieser Methode ist Stiehl[4]. Dieselbe hat großen Einfluß auf den Geschichtsunterricht in der Volksschule dadurch gewonnen, daß ihr Grundgedanke in die preußischen Regulative von 1854 überging.

7. Die komparative Methode sucht den Zweck des Geschichts-

[1] Kapp, Der wissenschaftliche Unterricht als ein Ganzes. Hamm, 1834.

[2] Jacobi, Grundzüge einer neuen Methode für den vaterländischen Geschichtsunterricht in deutschen Schulen. Nürnberg, 1839.

[3] Haupt, Weltgeschichte, nach Pestalozzis Elementargrundsätzen und von christlicher Lebensanschauung aus. 1841.

[4] Stiehl, Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen. Koblenz, 1842.

Digitized by Google

unterrichts durch Aufstellung von Parallelen zu erreichen (Napoleon und Cäsar 2c.).

8. Die anlehnende (kombinierende) Methode sucht die Geschichte in unmittelbarer Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern zu lehren. Den ersten und zugleich den weitgehendsten Versuch dieser Art machte Harnisch[1]. Er wollte nämlich die gesamten Realien zu einer zusammenhängenden Weltkunde verbinden. Später wurden erneute, wenn auch nicht so weitgehende Versuche gemacht; namentlich wurde eine Kombination der Geschichte mit der Geographie versucht, so von Kapp u. a.

Was zunächst die biographische Methode betrifft, so eignet sich dieselbe recht wohl für die ersten Zwecke des Geschichtsunterrichtes, doch nur unter der Bedingung, daß die Biographien nicht allein nach der chronologischen Zeitfolge geordnet, sondern auch in ihrem innern Zusammenhange vorgeführt werden. „Wenn man," sagt Kehr, „Einzelnes aus dem logischen oder zeitlichen Zusammenhang der Geschichte herausreißt, dann kann man wohl von einem Geschichtsunterricht in Biographien reden, nie und nimmer aber von einer biographischen Methode." Übrigens fehlt es dieser Methode auch in der angegebenen Fassung keineswegs an Gegnern. Die von letzteren angeführten Gegengründe sind hauptsächlich folgende: erstens sei es nicht ganz wahr, daß das Interesse der Jugend zuerst nur an den Personen hafte, es wende sich vielmehr von vornherein vorzugsweise der That zu; zweitens setze ein eindringendes Verständnis bedeutender Persönlichkeiten einen hohen, bei Schülern nicht vorhandenen Grad geistiger Reife, Klarheit und Schärfe voraus[2]. Hiegegen ist aber zu erinnern, daß die biographische Methode die Thaten ja nicht unberücksichtigt läßt, sondern sie nach dem Grade ihrer Wichtigkeit mit den betreffenden Persönlichkeiten in Beziehung bringt; und was den zweiten Punkt betrifft, so ist doch klar, daß die bezüglichen Biographien nicht Charakteristiken im höheren Sinne des Wortes sein können; sie sollen vielmehr nur die der Fassungskraft der Schüler zugänglichen charakteristischen Züge der betreffenden historischen Personen vorführen; aber auch bei dieser Beschränkung giebt es noch immer Stoff genug, um ein lebensvolles und farbenfrisches Charakterbild zu entwerfen, fern von aller Unbestimmtheit und Verschwommenheit.

Die pragmatische Methode, die den Kausalzusammenhang der historischen Ereignisse ins Auge faßt, hat ihren Platz besonders auf der höheren Schule.

---

[1] Harnisch, Weltkunde. Breslau, 1820.

[2] Rusch, Methodik des geschichtlichen Unterrichts. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn, 1884. S. 32 u. 33.

Digitized by Google

Bezüglich der chronologischen Anordnung des Geschichtsstoffes ist die chronologisch-progressive Methode die einzig richtige; sie ist die natürlichste, weil sie dieselbe ist, welche die politischen Ereignisse und die Kulturentwicklung selber nahmen; sie ist aber auch pädagogisch richtig; denn sobald man diesen Weg einschlägt, beginnt der Unterricht mit patriarchalischen Zuständen, folglich mit Lebensverhältnissen, die sehr einfach sind und im Bilde eines anziehenden Familienlebens dem Schüler entgegentreten. Auch haften infolge des chronologischen Zusammenhanges die geschichtlichen Begebenheiten ungleich leichter und sicherer, als wenn verschiedene Partien ohne Rücksicht auf die Zeitfolge aus der Geschichte herausgegriffen werden [1].

Die synchronistische Methode unterbricht zu oft den chronologischen Zusammenhang und erschwert dadurch die Übersicht. Ist dagegen ein größerer Zeitraum der Weltgeschichte zu Ende gebracht, so erweist es sich als ganz zweckmäßig, die gleichzeitig eingetretenen Ereignisse ꝛc. zusammenstellen zu lassen.

Gegen die chronologisch-regressive Methode spricht eine Reihe von Gründen. Namentlich liegt derselben der Irrtum zu Grunde, daß es möglich sei, das Verständnis der historischen Gegenwart Schülern zu vermitteln, deren geschichtlicher Sinn noch nicht geweckt und gebildet ist. Denn obwohl die Gegenwart dem Schüler vor Augen liegt und ihm zeitlich nahe zu sein scheint, so ist doch nichts verworrener und zusammengesetzter als die Gegenwart, so daß selbst bei reicher Erfahrung, scharfem Blick und eindringendem Urteil es oft äußerst schwierig ist, sich darin zurechtzufinden, der Schüler vollends in dem Gewoge von Ansichten und Bestrebungen, in dem Getriebe nach Gestaltung ringender Ideen sich verirren und verwirren muß.

Gleichwohl hat das regressive Verfahren bis zu einem gewissen Grade seine Berechtigung, insofern nämlich, als der elementare Geschichtsunterricht von dem Kinde bekannten, gegenwärtigen Zuständen seine Beleuchtung erhalten soll. Was also der heimatkundliche Unterricht an geschichtlichen Momenten zu Tage gefördert hat, was dem Schüler von geschichtlichen Verhältnissen der Gegenwart bekannt geworden ist, wird an geeigneter Stelle nicht unbeachtet bleiben dürfen. Wenn ferner die Geschichtschreibung schon durch Übertragung von Beziehungen, die der Gegenwart entlehnt sind, nachweisbar das geschichtliche Verständnis vergangener Zustände wesentlich gefördert hat (vgl. Mommsens römische Geschichte), so werden wir darin eine Andeutung finden dürfen, daß vielfach ein Ausgehen von der Gegenwart aufhellend für das geschichtliche Verständnis

[1] Krieger, a. a. O. S. 240.

Digitized by Google

der Vergangenheit wirkt. Es ist aber klar, wie weit entfernt dieses gelegentliche Heranziehen der Gegenwart in den geschichtlichen Unterricht von einem ausschließlich regressiven Verfahren ist. Sehr fruchtbar kann letzteres auch werden, sobald es zu Zwecken der Repetition eingeschlagen wird.

Auch das rein gruppierende Verfahren ist in der Schule verwerflich; denn erstens würden dadurch den Schülern statt kühner Thaten nur Zustände geboten, denen sie nach ihrer Entwicklungsstufe nur geringes Interesse entgegenbringen; dann wird bei diesem Verfahren der Geschichte durch die Zerreißung des natürlichen Zusammenhanges Gewalt angethan. Trefflich eignet sich dasselbe hingegen für Wiederholungen. — Ebenso bestehen zahlreiche Bedenken gegen die kalendarische Methode; denn erstens könnte der Anschluß des Geschichtsstoffes an die Tage nationaler und religiöser Erinnerung oft nur in sehr künstlicher Weise bewirkt werden; ferner zerstört auch diese Methode allen chronologischen und sachlichen Zusammenhang. — Dann wird notwendigerweise mancher Monat mit Geschichtsunterricht überhäuft, während andere wieder leer ausgingen.

Die komparative Methode kann zum Zwecke der Aneignung des Geschichtsstoffes nicht in Betracht kommen, da sie die Kenntnis desselben bereits voraussetzt. Wohl aber eignet sie sich zur tieferen Erfassung geschichtlicher Materien.

Der Hauptmangel der anlehnenden Methode besteht darin, daß erfahrungsgemäß bei einer derartigen Verschmelzung ein geordnetes, zusammenhängendes Wissen nicht zu erreichen ist. Hingegen leistet auch diese Methode der Wiederholung gute Dienste.

Aus dem Bisherigen ergibt sich folgendes:

1. der Geschichtsunterricht hat hinsichtlich der Darstellungsform auf der untersten Stufe die biographische Methode, auf den übrigen Stufen aber die pragmatische Methode zu befolgen.

2. Die chronologische Anordnung des Stoffs ist nach dem chronologisch-progressiven Verfahren vorzunehmen.

3. Die synchronistische und regressive, die gruppierende und komparative Methode, desgleichen das anlehnende Verfahren, sind sehr zweckdienlich für Wiederholungen; also erst, wenn die Schüler das geschichtliche Material auf geordnetem Wege bereits erworben haben und zur Anstellung von Reflexionen und Vergleichungen befähigt sind, kann von diesen Methoden Gebrauch gemacht werden.

Digitized by Google

Viertes Kapitel.

Unterrichtsgrundsätze.

I. Der einfachste und natürlichste Weg, den geschichtlichen Lehrstoff den Schülern zu vermitteln, ist der Vortrag des Lehrers. Die Anforderungen nun, welche an den Geschichtsvortrag gestellt werden müssen, sind folgende:

1. Der Vortrag sei anschaulich! Geeignete Mittel, den Geschichtsvortrag anschaulich zu gestalten, sind:

a. historische Wandkarten. „Alle Geschichte," sagt Schleiermacher, „wird der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist." Außerdem verführt ein historischer, Karten entbehrender Unterricht den Schüler, der alles auf die gegenwärtigen Verhältnisse der Völker und Staaten bezieht, geradezu zu falschen Vorstellungen. So denkt z. B. ein Schüler, wenn von dem Kurfürsten von Sachsen die Rede ist, stets an das Königreich oder auch an die Provinz Sachsen, bei der Kurpfalz immer an die bayerische Rheinpfalz, und bei Heidelberg, der kurpfälzischen Residenzstadt, jedesmal an die Stadt in Baden. — Wo freilich die Mittel zur Beschaffung solcher Karten fehlen, da bleibt dem Lehrer nichts übrig, als selbst an die Herstellung solcher Karten zu schreiten;

b. Pläne; sie kommen jedoch selten zur Verwendung; andere als die Pläne des Heimatsortes, Jerusalems, des alten Rom und Athen werden nicht leicht nötig im Unterricht;

c. gute bildliche Darstellungen; sie sind unstreitig das wirksamste unter allen Veranschaulichungsmitteln:

α. in erster Linie stehen hier die künstlerischen Nachbildungen der Meisterwerke unserer Historienmalerei, wie sie die Kaulbach, Piloty, Lindenschmitt, Schnorr von Carolsfeld, Cornelius, Karl Friedrich Lessing, Stilke, Plüddemann, Faber, Adam u. a. der Nation geschenkt haben. Diese Werke bilden eine förmliche Geschichte in Bildern, die sich dem Schüler untilgbar einprägen und bei reiferen Jahren ihn noch mehr erfreuen werden; sie ebnen aber auch, wie Krieger treffend sagt, der Wahrheit den Weg, indem sie ihr die Schönheit als Herzensgewinnerin voranschicken;

β. historische Bilderatlanten, historische Bildertafeln, kulturhistorische Wandtafeln und ähnliche Lehrmittel; sie eignen sich in hohem Grade zur Klarlegung geschichtlicher Momente;

γ. plastische Bildwerke, wie Statuen, Büsten, Reliefs u. s. w.

Bezüglich der Verwendung all dieser Anschauungsmittel ist zu bemerken, daß dieselben nicht sowohl beim Vortrage selbst, als erst nach dem-

Digitized by Google

selben vorzuzeigen sind. Eine Vorzeigung nämlich während des Unterrichtes würde vor allem die dabei erforderliche Ruhe und Aufmerksamkeit stören;

δ. graphische Darstellungen; so kann oft durch wenige Striche der Marsch oder die Stellung von Heeresmassen angedeutet werden; die Hunnenschlacht auf dem Lechfelde, die Entscheidungsschlacht bei Ampfing und Mühldorf, die Völkerschlacht bei Leipzig, der Zug Suworows u. s. w. bieten hiezu reiche Gelegenheit; auch andere Dinge, wie Scepter, Reichsapfel, Tiara ꝛc. eignen sich in Ermangelung von entsprechenden Bildern oder Zeichnungen zur graphischen Darstellung seitens des Lehrers[1];

d. übersichtliche Darstellung von Namen und Zahlen an der Schultafel am Schlusse jedes größeren Abschnittes.

Bezüglich der Einprägung der Geschichtszahlen überhaupt sei an dieser Stelle noch folgendes bemerkt: der Lehrer versäume es niemals, den Schüler daran zu gewöhnen, die Zeit einer Begebenheit aus dem Zusammenhange, in dem sie mit einer früheren oder späteren oder gleichzeitigen steht, ungefähr zu bestimmen. Freilich ist hiebei vorausgesetzt, daß eine beträchtliche Anzahl solcher Zahlen, welche zu annähernder Auffindung anderer behilflich sein können, fest im Gedächtnisse haftet. Sie müssen ferner den großen Ereignissen, um welche sich andere gruppieren, angehören, so daß sie in einer langen Reihe die nicht aus dem Auge zu verlierenden Höhenpunkte bilden, in deren Zwischenräumen die anderen sich befinden. Dieses Verfahren ist besonders deshalb empfehlenswert, weil in ihm die Wirksamkeit der Erinnerung sich mit der Wirksamkeit anderer Kräfte vereinigt, und weil außerdem für die Dauer damit mehr gewonnen ist, als wenn der Schüler für die Zeit einer Prüfung eine große Menge von Jahreszahlen herzusagen weiß[2].

Auch die „Instruktionen" geben bezüglich der Chronologie treffliche Winke. „Es ist schon auf der Unterstufe nötig," heißt es daselbst, „einen festen und sicheren, sozusagen eisernen Bestand von Zahlen den Schülern zu eigen zu machen. Zur Wiederholung des Stoffes sind mitunter chronologische Übersichtsfragen am Platze, dagegen ist bloßes Abfragen der Jahreszahlen nur ausnahmsweise anzuwenden. Die Schüler sollen sich auch eine Zeittafel anlegen, in die aber nur jene chronologischen Daten eingetragen werden, deren sichere Kenntnis von ihnen gefordert wird. Auf der Oberstufe ist das bereits erworbene Material an chronologischen Daten zu ergänzen und zu verdichten. Aber auch hier muß

[1] Krieger, Der Geschichtsunterricht in Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen. Nürnberg, Korn, 1876. S. 113 ff. und Kittel, a. a. O. S. 16 u. 17.

[2] Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen. Bd. 9. S. 46 u. 47.

Digitized by Google

Maß gehalten werden. Mit den Zahlen selbst ist wieder auf die mannigfaltigste Weise zu operieren. Desgleichen erweist sich hier die Anlegung umfangreicherer Tabellen als sehr nützlich, besonders in synchronistischer Form, wo nebeneinander äußere und innere Geschichte der bedeutenderen Völker, sowie die wichtigsten Momente der Kulturgeschichte einhergehen.

„Nicht unberechtigt erscheint die Forderung, daß sich die Lehrer einer Anstalt über die nicht bloß für den Geschichtsunterricht, sondern auch in anderen Fächern zu lernenden geschichtlichen Zahlen einigen, um so den Schülern die Sache nach Thunlichkeit zu erleichtern.“ [1]

2. Der Vortrag sei *frei* und *fließend*! Schon die der mündlichen Rede allein mögliche Sonderung und Hervorhebung von Vortragspartien ist eine Erleichterung des Verständnisses und eine Hinweisung auf den Grad der Wichtigkeit. Ferner ist für die nach Maßgabe der Lehrstufen nicht zu versäumende Hindeutung auf die Beziehungen der Dinge unter sich und auf Zwecke und Ideen nur im freien Vortrage Raum. Auch die stete Aufmerksamkeit des Schülers ist nicht zu erhalten, ohne daß das lebendige Wort des Lehrers ihm die Dinge zur Erscheinung bringt. Außerdem besitzt die freie, aus dem Innern geborene Rede schon an sich unberechenbare Vorzüge vor bloß abgelesenen Worten. Diese verlieren nur gar zu oft ihre geistige Kraft, während die frei vorgetragene Rede das Herz der Schüler ergreift, ihr Gefühl erregt, ihr Urteil schärft. „Nur was der Lehrer frei erzählt,“ sagt Kehr, „*ist* Leben, *hat* Leben und *erzeugt* Leben.“ Das Erzählen ist aber eine Kunst, die viele Übung erfordert, wenn sie mit einer gewissen Meisterschaft gehandhabt werden und die Früchte erzielen soll, die eine gute Erzählung gewährt. Darum ist von Seite des Lehrers die sorgfältigste Vorbereitung für den Geschichtsvortrag unerläßlich. Der angehende und im freien Vortrage nicht gewandte und sichere Lehrer prägt sich am besten den Stoff genau bis auf den Wortlaut ein, auch nicht bloß stumm oder lispelnd, sondern laut, wie er ihn andern Tags vortragen will. Das gibt Gelegenheit, auch die phonetische und oratorische Seite des Geschichtsvortrages entsprechend zu kultivieren, was für die Aufnahme und Wirkung desselben von großer Bedeutung ist. Es ist selbstverständlich, daß dabei alles Schauspielerhafte, alles Gezierte, Gemachte und Unwahre, überhaupt alle Affektation sorgfältig vermieden werden muß [2].

3. Der Vortrag sei *klar* und *deutlich*! Diese Forderung schließt in sich, daß alle Wörter und Redensarten, mit denen die Schüler voraussichtlich die zugehörigen Vorstellungen nicht verbinden, von vornherein ausgeschlossen werden. Es müssen ferner in der Geschichte allgemein

[1] Instruktionen für den Unterricht an Gymnasien in Österreich. S. 234 u. 235.
[2] Kittel, a. a. O. S. 21.

Digitized by Google

übliche, doch dem Schüler ihrer Bedeutung nach nicht bekannte Ausdrücke, wie z. B. Geleitsbrief, Bulle, Achtserklärung, Reformation, Revolution, Lehen, Landfrieden, Wahlreich, Republik, Senat, Konsul ꝛc. ꝛc. unter Anknüpfung an Bekanntes, das sich bereits im Bewußtseinsinhalte der Schüler findet, in einfacher Weise erklärt werden. Sind solche zum erstenmal im Unterricht aufstoßende Begriffe fremden Sprachen entlehnt, so empfiehlt es sich dringend, selbe an der Tafel anzuschreiben. — Die Klarheit und Deutlichkeit des Vortrages wird besonders noch dadurch gefördert, daß jeder Lektionsstoff *logisch gesichtet* und *übersichtlich angeordnet wird*. Eine scharfe und der Sache völlig angemessene *Disposition* des bezüglichen Materials ist deshalb dringend notwendig. Bei solchem Aufbau der Geschichtserzählung greift sich der Schüler bei der Wiedergabe leicht und sicher wie an einem Ariadnefaden von Anfang bis zu Ende fort.

4. Der Vortrag bewege sich in *edler* und *korrekter*, aber *einfacher* und *schlichter* Sprache! „Niemals," sagt Kittel, „kann die Geschichtserzählung auf das *sittliche* Gefühl des Schülers den rechten Eindruck machen, wenn sie durch die Nachlässigkeit und Salopperie ihrer Sprache den *ästhetischen* Sinn beleidigt. Wie die Sprache der Schule überhaupt über der Sprache der Gasse zu stehen hat, so ganz besonders dann, wenn es gilt, den Schüler in eine gehobene Stimmung zu versetzen und den bessern Menschen in ihm zu nähren. Bewegung in trivialer, alle Augenblicke gegen die Forderungen der Logik, der Grammatik, der Stilistik gröblich verstoßender, überhaupt alles guten Geschmacks barer Rede ist stets eine Selbstherabsetzung des Lehrers, ist ganz besonders aber auch eine Vereitlung des Unterrichtszweckes in der Geschichtsstunde. Die Schüler sind berechtigt, von ihrem Lehrer, wie in alleweg, so auch in der Geschichtserzählung jene Vorbildlichkeit zu erwarten, die mächtig genug ist, sie am Vollkommenen Freude gewinnen zu lassen und zu eigner Emporarbeitung aus ihrer Zurückgebliebenheit und Niedrigkeit anzueifern." — Bei allem Streben nach Adel und Korrektheit des Ausdrucks ist jedoch stets auch auf *Einfachheit und Schlichtheit der Sprache* zu halten. „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor." Redewendungen und Satzbildungen, die den Schülern nicht geläufig und sofort verständlich wären, sind daher immer zu vermeiden, ebenso der Gebrauch von modernisierenden Ausdrücken und Fremdwörtern, Bombast und alles Phrasentum, wodurch die Wahrheit in einen undurchdringlichen Schleier gehüllt wird. „Das Große und Edle, das in der Geschichte lebt, wirkt auch ohne Wortgepränge, durch die stille Gewalt, die es auf rein gestimmte Gemüter hat, und wo es solche Gemüter nicht findet, wird auch die glänzendste Darstellung desselben ohne ethische Wirkung bleiben."

Digitized by Google

5. Der Vortrag sei treu und wahr! Historische Treue, objektive Wahrheit, Unterdrückung alles subjektiv Gefärbten muß unbedingt von jedem Geschichtslehrer gefordert werden. So dürfen, um Kiesels Worte zu gebrauchen, Begebenheiten, bei welchen die Beweggründe für handelnde Personen nicht rühmlich sind, Zeiten, in welchen ein Volk, für dessen Schaffen und Thun Teilnahme, Anerkennung und Bewunderung erweckt werden soll, in minder vorteilhaftem Lichte erscheint, nicht schon um dieser Umstände willen im Unterrichte übergangen werden. Daß in dem Spiele menschlicher Kräfte auch das Unlautere sich hervordrängt, daß selbst diejenigen, welche die Geschicke der Völker leiten, deren Wohlfahrt nicht immer gefördert haben, daß ein Volk als Ganzes im Gange seiner Entwicklung, in Wahrung seiner Ehre, in Zeitigung der Früchte seines Fleißes gehemmt werden kann, gehört eben auch zu jenen Dingen, von denen der Schüler durch den Geschichtsunterricht erfahren muß und besser durch diesen erfährt, als bei Gelegenheiten, wo ein seine Betrachtung leitendes Wort eines Lehrers ihm fehlt. Damit ist indes nicht gesagt, daß alles, was wahr ist, dem Schüler eröffnet werden soll. Non omnia omnes decent; und das gilt ganz besonders von der Geschichte; wohl aber muß alles, was man dem Schüler mitteilt, den Stempel der Wahrheit an sich tragen. „Derjenige, der entweder aus Trägheit es versäumt, sich die Wahrheit zu erobern, oder mit Absicht geschichtliche Thatsachen zu entstellen sich vermißt, verkümmert nicht bloß dem Menschen den Segen der Wahrheit, d. i. die Befreiung von Unwissenheit und Irrtum samt den daraus erfließenden Übeln; noch schlimmer ist, daß der Mensch, wenn er später erfahren, wie ihm seinerzeit falsche Münze statt echter in die Hände gespielt worden ist, nur gar zu gerne alles, auch das Wahrste und Gewisseste, mit Zweifel und Mißtrauen betrachtet. Gleichgültigkeit des Lehrers gegen die Erforschung und Verbreitung der Wahrheit hat auch gar bald Sorglosigkeit in allen anderen auf den Unterricht bezüglichen Anforderungen zur Folge, abgesehen davon, daß Stumpfheit des Sinnes für Wahrheit und Recht überhaupt das Vollmaß pädagogischer Unfähigkeit ist.“[1]

Wenn so im Geschichtsunterrichte vor allem der Geist der Wahrheit zu herrschen hat, so ergiebt sich daraus für den Lehrer die Pflicht, sich soweit möglich in den Besitz der geschichtlichen Wahrheit zu setzen. Wie dieser dabei zu verfahren habe, hierüber äußert sich Kittel also[2]: „In Befolgung der alten Satzes: Audiatur et altera pars, orientiert sich, wer nach Wahrheit verlangt, bei wichtigen und strittigen Fragen sowohl hüben wie drüben, d. h. nicht bloß bei denen, die zu den ihm bekannten und vielleicht geläufig und lieb gewordenen Resultaten geschichtlicher

[1] Kittel, a. a. O. S. 25. [2] a. a. O. S. 25.

Digitized by Google

Forschung gelangten, sondern auch bei jenen, welche zu anderen, vielleicht gerade entgegengesetzten und ihm unlieben Ergebnissen kamen. Wenn die Geschichte, wie schon Roms größter Redner sie nannte, eine Lehrerin der Menschen werden soll, so darf man sie nicht über den Leisten vorgefaßter Meinungen schlagen, die uns die Ohren für ihre Lehren verstopfen, sondern man muß umgekehrt seine Anschauungen nach dem fest- und klargestellten Texte ihrer Thatsachen richten; das ist allerdings weder immer leicht, noch angenehm, immer aber ist es weise und darum in letzter Instanz doch förderlich und segenbringend." Ganz besonders notwendig ist es für den Lehrer, der historische Treue und Wahrhaftigkeit hochhält, sich die Resultate der historischen Kritik zu sichern, die in den letzten Decennien so großartige Fortschritte gemacht. Manche Partien der Geschichte erscheinen nunmehr in einem andern Lichte wie früher, ja mancher Held, mancher Stoff, manches Dictum ward völlig in das Gebiet der Sage verwiesen; ich erinnere an die 400 Pforzheimer, an Wilhelm Tell, Arnold Winkelried, an die römischen Könige, an die Zerstörung Magdeburgs, an Fuggers Zimtholzfeuer, an den Vertrag von Nymphenburg, an die im österreichischen Erbfolgekriege spielende Testamentsfälschung ꝛc. Jener Lehrer, der diese neueren Forschungsergebnisse ignoriert, steht mit seinem Unterrichte auf derselben Stufe, wie ein Lehrer der Physik oder Chemie, der heutzutage noch von einem Phlogiston, von einem horror vacui, von einem Wärme- oder Farbstoff redet. Wohl können solche Stoffe, welche die historische Kritik für sagenhaft erklärte, auch fernerhin, besonders wenn ihr Inhalt geeignet ist, auf das Gemüt des Schülers veredelnd zu wirken, im Unterrichte behandelt werden; nur darf der Lehrer es nicht versäumen, sie ausdrücklich als Sagen zu bezeichnen [1].

6. Der Vortrag atme den Geist der Milde und Duldsamkeit! Mit blutigem Griffel sind bekanntlich die Thaten der von religiösem oder politischem Fanatismus beherrschten Massen in die Blätter der Geschichte eingetragen. Man denke an die Greuel der französischen Revolution, an die Glaubenswirren des 16. Jahrhunderts! Nichts muß daher dem Lehrer mehr am Herzen gelegen sein, als versöhnliche und nachgiebige Gesinnung in das Gemüt des Schülers zu pflanzen. In diesem Geiste aber behandelt der Lehrer die Geschichte, wenn er, um nochmals Kittels Worte zu gebrauchen, auch dort, wo er auf dem Gebiete vollständig erwiesener historischer Wahrheit steht, in seinen Worten streng alles vermeidet, was bei den Kindern Anlaß zu einer lieblosen, geringschätzigen oder gar gehässigen Gesinnung gegen Andersdenkende und Andersgläubige werden könnte. Der achtungswürdige Geschichtslehrer vermeidet darum alle ordinären und ver-

[1] Kittel, a. a. O. S. 26; Krieger, Der Geschichtsunterricht. S. 59 u. 60.

Digitized by Google

letzenden Ausdrücke; er verschweigt, was nicht vor das Forum Unmündiger gehört und keinen andern Zweck hätte, als skandalsüchtige Ohren zu kitzeln; er legt keiner Gesamtheit zur Last, was nur einzelne verschuldet; er setzt nicht auf das Conto der Nachkommen, was die Vorfahren gesündigt. Was Schlimmes von der einen Seite berichtet werden muß, das macht er durch Hinweis auf ähnliche Verirrungen der andern Seite begreiflicher und entschuldbarer; er verurteilt nicht sowohl die Personen, die Stände und Bekenntnisse, als vielmehr die menschlichen Leidenschaften, die unter jedem Gewande und bei jedem Credo der Lippen im Herzen nisten können; er weist mit tiefem Ernste und eindringlicher Vermahnung darauf hin, daß nichts im Laufe der Zeit unheilvoller für die Menschen wurde, insonderheit auch für die Christenheit, als Verachtung, Haß und Gewalt gegen Glauben und Kultus anderer. Ebenso zu beherzigen sind gewiß auch Kiesels Worte: „Bei Darstellung von Meinungskämpfen an beide Parteien Recht oder Unrecht zu verteilen oder sich als Anhänger einer Partei zu erklären, gehört zu den Dingen, die der Geschichtslehrer sich zu versagen hat. Ihm kommt bei solchen Gelegenheiten nur die Bezeichnung der Anschauungen und Beweggründe zu, welche die Handlungen hervorgerufen haben, und bei Gegenständen, deren Erörterung aus irgend einem Grunde an der Stelle, wo er steht, mißlich ist, schadet es nichts, wenn er sich in die Grenzen einer Mitteilung der Thatsachen, die deswegen noch nicht zusammenhangslos zu werden braucht, vorsichtig zurückzieht. Hiermit löst sich das Dilemma zwischen den Forderungen einer weder grundsatzlosen, noch verletzenden Darstellung."

7. Der Vortrag sei warm und lebendig! Diese Eigenschaften besitzt der Vortrag dann, wenn die Schüler durch denselben auch innerlich ergriffen und bewegt werden. Je nach dem Stoffe muß sie bald Freude und Leid, bald Hoffnung und Furcht, bald Bewunderung und Abscheu erfüllen. Wer aber in der Weise den Unterricht lebendig gestalten will, muß freilich selber Leben haben. Nur derjenige Lehrer wird deshalb die Schüler ergreifen und erheben, der selbst von dem jeweiligen Gegenstande ergriffen und erhoben ist. „Wir müssen", bemerkt Gervinus, „in unserer eigenen Natur ein Organ haben für das, was wir richtig fassen und darstellen sollen." Und Jean Paul ruft aus: „Habt nur Geist und ihr werdet euch wundern, wie alles so gut geht."

II. Der Vortrag ist durch ein Lehrbuch zu unterstützen. Die Praxis der Schule lehrt nämlich, daß selbst bei dem besten Unterrichte in der Geschichte ein Hilfsbuch für die Hand des Schülers schlechterdings nicht zu entbehren ist, will man nicht den Erfolg desselben ganz und gar in Frage stellen. Bezüglich des Gebrauches des Lehrbuches herrscht Einstimmigkeit darüber, daß es der Wiederholung zu dienen habe,

Digitized by Google

indem es das, was am leichtesten entflieht, sicherstellt, durch dessen Verknüpfung aber den Faden giebt, auf den die Erinnerung das Gehörte, wenn auch nicht immer ganz vollständig, doch ohne empfindliche Lücken reihen kann. Nach alledem, was über den Vortrag gesagt wurde, kann aber auch kein Zweifel darüber sein, daß der Vortrag nicht die Stelle eines Kommentars zum Buche einnehmen darf. Der Vortrag, der zum Kommentar für Gelesenes dient, muß sich, um diesem Zwecke zu entsprechen, zerstückeln und vermag weder Bilder vor Augen zu stellen noch Herzen zu erwärmen, weil der Redende anstatt sich selber, wie es sein müßte, zu geben, mit einer gewissen Lahmheit hinter dem Gegebenen geht. Vorlesen dessen, was erst durch nachfolgende Erklärung Licht empfangen soll, ist ein Verfahren, das nur, weil es weniger Zeit kostet, über dem Diktieren steht. Der Lehrer hat sich hinsichtlich seines Vortrages nach dem Buche derart zu richten, daß der Schüler den betreffenden Abschnitt des Buches als den Auszug des Vortrages erkennen muß. — Auch die Frage, ob während des Vortrages von den Schülern etwas geschrieben werden dürfe, ist entschieden zu verneinen. Denn die Emsigkeit und Hast, die bei solchem Nachschreiben regelmäßig wahrzunehmen ist, machen den Schüler für die besten Eindrücke des Vortrages unempfänglich, oft für das Verfolgen des Gedankenganges unfähig. Es hat eben zwischen Vortrag und Buch eine derartige Übereinstimmung zu bestehen, daß mittels der häuslichen Benützung des Buches alles Wesentliche des Vortrages dem Gedächtnisse gerettet wird[1].

III. Der Geschichtsunterricht ist je nach den Stufen zu ergänzen und zu beleben

1. durch Lesen aus musterhaften Bearbeitungen; ist die Besprechung des bezüglichen Stoffes bereits vorausgegangen, und wird das Lesestück in der richtigen Weise vorgetragen, so ist ein solches Vorlesen gewiß sehr empfehlenswert; die Liebe der Schüler für das Geschichtsstudium wird hierdurch nicht wenig entfacht; freilich darf die für den eigentlichen Unterricht und die Wiederholungen nötige Zeit deshalb nicht beträchtlich geschmälert werden. — Keinen unbedingten Beifall verdient wohl das Quellenlesen in den Stunden des geschichtlichen Unterrichts. „Die Absicht, die Schüler von der vielfachen Vermittlung, durch die ihnen das Wissen zufließt, unabhängig zu machen," sagt treffend Kiesel, „kann nur auf Verwechslung der Bedürfnisse des Gymnasiums und der Universität beruhen. Angenommen, aber nicht zugegeben, daß Primaner zu der bergmännischen Arbeit einer Gewinnung des Materials aus den Schachten der Quellenlitteratur angeleitet werden könnten, so würde die

[1] Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen. Bd. 9. S. 102 u. 103.

Digitized by Google

Ausbeute so kleinen Teilen des Gebietes zu gute kommen, daß die von der Lehrverfassung gestellte Aufgabe einer Übersicht des ganzen Gebietes nicht gelöst werden konnte." Damit soll übrigens nicht gesagt sein, daß nicht ab und zu auch einzelne Partien aus Quellen im Unterrichte zu verwerten seien, besonders solche, die kulturgeschichtliche Materien behandeln. Der Lehrer kann dabei so verfahren, daß er den Wortlaut derselben in seinen Vortrag verwebt oder die betreffenden Abschnitte vorliest. — Im übrigen ist alles dem Geschichtsunterricht dienstbare Lesen in die Privatlektüre zu verweisen, für welche die Schülerbibliotheken den minder Bemittelten die nötige Nahrung zu schaffen haben. — Zur Belebung des Vortrages sind namentlich auch charakteristische Citate sehr geeignet; sie zeichnen oft in aller Kürze eine Person und bringen dramatisches Leben in den Vortrag; freilich verdienen nur solche aufgenommen zu werden, welche mit der historischen Wahrheit nicht in Widerspruch geraten[1];

2. durch Behandlung historischer Gedichte; auch hiebei ist Maß und Vorsicht zu empfehlen; schon die Hauptaufgabe mahnt zu haushälterischem Gebrauche der Zeit; außerdem sind manche historische Gedichte so wenig Gedichte, daß die einfache Erzählung im Vortrage durch dieselben nichts gewinnt, und manche enthalten auch Unrichtigkeiten, die das geschichtliche Wissen des Schülers zu fälschen geeignet sind;

3. durch Anfertigung von Aufsätzen geschichtlichen Inhalts; damit aber die Schüler durch solche Arbeiten nicht zu sehr belastet werden, empfiehlt es sich, derartige Themata im deutschen Unterrichte zu stellen, was sich um so leichter bewerkstelligen läßt, da ja häufig der Geschichts- und der deutsche Unterricht in einer Hand liegen;

4. durch Übungen im Vortrage über geschichtliche Gegenstände. Selbstverständlich muß dem Schüler, da dieser nicht Geistesgegenwart genug besitzt, um sofort die geschichtlichen Data zu sammeln und in die richtige Ordnung zu bringen, Zeit gegeben werden zur Ausarbeitung der Themata; nur so vermag er etwas Richtiges in guter Form zu bieten. Ebenso ist es wohl fast überflüssig, zu bemerken, daß diese Vorträge vom Lehrer nicht unterbrochen werden dürfen, dieser vielmehr die sachlichen und sprachlichen Berichtigungen, für welche die übrigen Schüler zweckmäßig in Anspruch genommen werden können, bis zur Beendigung des Vortrages zu versparen hat.

IV. Besondere Sorgfalt ist den Wiederholungen zu widmen. Sie müssen stündlich angestellt werden und haben sich auf den in der letzten Stunde behandelten Stoff zu erstrecken; dabei ist übrigens nicht ausgeschlossen, je nach Bedürfnis auch auf den in früheren Stunden

[1] Instruktionen. S. 240.

Digitized by Google

besprochenen Stoff zurückzugreifen. Bei niederen Lehrstufen, wo das Gedächtnis sich erst entwickeln, die Gewöhnung des Aufmerkens sich erst bilden muß, ist es sogar notwendig, daß das für die jeweilige Geschichtsstunde treffende Pensum in kleinere Abschnitte zergliedert und jeder der vorgetragenen Abschnitte sofort seitens der Schüler repetiert werde. — Zur Einübung des historischen Stoffes bemerken die „Instruktionen" noch folgendes:

„Der Neigung zu mechanischem Auswendiglernen oder wörtlichem Aufsagen der Geschichtslektion etwa nach dem Lehrbuche muß sogleich im Anbeginn kräftig entgegengetreten werden. Je mehr sich der Schüler gewöhnt, den Inhalt stets von der Form, in der er ihm geboten wird, zu trennen, desto größer wird der Nutzen auch für das Verständnis des geschichtlichen Stoffes sein. Mit der Nacherzählung wird jedoch überall die Auflösung des Vortrags in seine Elemente in der Art zu verbinden sein, daß der Lehrer durch Kreuz- und Querfragen sich die Überzeugung zu verschaffen sucht, ob das Einzelne von den Schülern richtig erfaßt und fest eingeprägt sei."

Von Zeit zu Zeit sind auch größere Abschnitte im Zusammenhange zu wiederholen; doch sollen solch umfassende Repetitionen den Gegenstand immer von einer *neuen Seite* packen; dann haben die Wiederholungen den Wert eines neuen Unterrichts, dienen wirklich zu festerer Aneignung und ermüden nicht. Der Lehrer lasse z. B. die Schüler das *Gleichzeitige* in der Geschichte verschiedener Länder zusammenstellen oder auch jene Begebenheiten, die sich an hervorragend wichtigen Punkten zu *verschiedenen Zeiten* ereignet (bei den Thermopylen, auf dem Marchfelde, bei Leipzig). Ereignisse und Entwicklungen aus früherer Zeit, aus der Kriegs- und Verfassungsgeschichte, die mit den vorliegenden in Beziehung stehen, gewähren interessante Rückblicke, ja selbst verwandte Erscheinungen aus anderen Gebieten der Geschichte sind zum Vergleiche heranzuziehen [1].

[1] Instruktionen. S. 242.

Digitized by Google

Fünftes Kapitel.

Geschichte der Methodik des Geschichtsunterrichts[1].

1. Der Geschichtsunterricht bis zum 18. Jahrhundert.

Im Mittelalter wurde weder in höheren, noch in niederen Schulen Geschichtsunterricht erteilt[2]. Aber auch in den Schulen des 16. Jahrhunderts waren in der Regel, ungeachtet der Pflege, welche die Geschichte in den Kreisen der Humanisten fand[3], und trotz der Begeisterung, mit der die Reformatoren dieser Wissenschaft das Wort redeten, besondere Stunden für den Geschichtsunterricht nicht angesetzt. Man wies in dieser Zeit das Studium der Geschichte den Universitäten zu. In Marburg wirkte z. B. Hermann Busch als Professor der Geschichte, in Wittenberg hielt Melanchthon Vorlesungen über diese Disciplin. Die Leitfäden, die dabei zu Grunde gelegt wurden, waren die von Melanchthon in Ordnung gebrachte Chronik seines Freundes Carion und später das 1556 in Straßburg erschienene Buch Sleidans von den vier (Danielischen) Monarchien.

Dem Einfluß des Amos Comenius ist es zuzuschreiben, daß im 17. Jahrhundert die Lektionspläne der Gymnasien öfters besondere Stunden für diesen Unterrichtszweig aufweisen. Nach der Ansicht dieses ehrwürdigen Jugendfreundes sollten in der lateinischen Schule, die von Jünglingen besucht wird, deren Streben höher als auf Handwerk gerichtet ist, „Mitteilungen über die Umwälzungen der Jahrhunderte von Anfang der Welt an in ihren einzelnen Perioden, über die wichtigeren Veränderungen des Menschengeschlechtes und der hervorragenderen Völker, sowie der Kirche und endlich über die Gebräuche der Völker und der Menschen und ihre Schicksale gemacht und für diesen Unterricht in allen Klassen die erste Nachmittagsstunde benützt werden, weil es feststeht, daß die Kenntnis der schönsten Geschichten ein Teil der Bildung, eine Perle für das ganze Leben ist". Während die Vorschläge des Amos Comenius bezüglich des Geschichtsunterrichtes in den Lateinschulen zum Teil Berück-

---

[1] Nach Albert Richters Geschichte der Methodik des Geschichtsunterrichts in Kehrs „Geschichte der Methode des Volksschulunterrichts". Bd. 1. Gotha, E. F. Thienemann, 1877; vgl. auch den trefflichen Artikel Gunderts „Der Geschichtsunterricht" in Schmids Pädagog. Handbuch Bd. 2. S. 1310—1847. Gotha, Besser, 1879.

[2] An Geschichtskenntnissen fehlte es übrigens keineswegs; das bezeugen schon die Dichtungen der Meistersänger.

[3] Von dem Schlettstädter Humanisten Jakob Wimpheling stammt das erste Lehrbuch der deutschen Geschichte (Epithoma rerum Germanicarum usque ad nostra tempora).

Digitized by Google

sichtigung fanden, blieb seine Forderung, daß auch in der Mutter-sprach- oder Volksschule die allgemeine Geschichte der Welt „nach ihrer Erschaffung, Verderbnis, Wiederherstellung und Regierung durch die Weisheit Gottes" gelehrt werden solle, unerfüllt; in der Volksschule fand dieser Unterrichtszweig in dieser Zeit noch keine Stelle.

Nicht einmal in den Volksschulen Herzog Ernsts des Frommen von Gotha, den besten ihrer Zeit, erhielt die Geschichte Eingang.

2. Der Geschichtsunterricht im 18. Jahrhundert.

Auf den höheren Schulen wurde im Laufe des 18. Jahrhunderts der Geschichtsunterricht mehr und mehr üblich. Wesentlich trug dazu der Vorgang A. H. Franckes bei, welcher der Einführung des Geschichtsunterrichtes an den Gymnasien eifrig das Wort redete und in den höheren Schulen seines Waisenhauses selbst einen eingehenden Geschichtsunterricht erteilte.

In der Volksschule fand die Geschichte auch jetzt noch keine bleibende Stätte. Francke wollte die Geschichte nur in den Lehrplan höherer Schulen aufgenommen wissen; für seine Waisenkinder erachtete er es für ausreichend, wenn ihnen der Lehrer „dann und wann einmal auf einem Spaziergange eine nützliche oder erbauliche Historie erzähle".

In methodischer Beziehung ist der Geschichtsunterricht durch die Pietisten nicht gefördert worden. Es kam im wesentlichen nur auf die gedächtnismäßige Einprägung von Zahlen und Namen an, die durch viele Repetitionen, Denkverse, Merkbilder[1] 2c. unverlierbarer Besitz der Schüler werden sollten.

Bedeutender wurden unzweifelhaft die Philanthropisten für die Wertschätzung und schulmäßige Gestaltung unserer Disciplin. Basedow erachtet es für notwendig, daß der Schüler vor der Beschäftigung mit der eigentlichen Geschichte mit dem Inhalt historischer Begriffe vertraut gemacht werde. Ein zweites Hauptmittel, eine verständnisvolle Auffassung der Geschichte anzubahnen, waren Basedow die Kupfer des „Elementarwerkes", die im Gegensatze zu Bunos Geschichtsbildern den Zweck hatten, historisch treue Anschauungen zu vermitteln. Noch ernster nahm es Salzmann mit der Veranschaulichung der Geschichte, indem er vor jedem andern Geschichtsunterricht die Behandlung der hei-

[1] Ein in der damaligen Zeit viel gebrauchtes Lehrbuch der Geschichte (Idea historiae) von Buno enthält 7 Foliotafeln mit Bildern, durch welche das Merken historischer Namen und Zahlen erleichtert werden soll. Diese Bilder sind freilich sehr albern und sinnlos. Um z. B. die Namen der Söhne Noahs zu merken, sind drei Männer abgebildet, einer mit einer Semmel (Sem), der andere mit einem Hammer (Ham), der dritte sehr dick; denn er ist „ja fett" (Japhet).

Digitized by Google

matlichen Geschichte empfahl. Klare Verständigkeit und Anschaulichkeit war es sonach ganz besonders, was den Philanthropisten am Herzen lag. Zugleich machten sie aber auch Front gegen den mechanischen Gedächtniskram des damaligen Geschichtsunterrichtes und betonten nachdrücklichst den praktischen, geist- und charakterbildenden Wert der Geschichte. Besonders beachtenswerte Gedanken hat hierüber der Philanthropist Bahrdt ausgesprochen. Er sagt u. a.:

„Nacheifernde Tugend, ernsten Abscheu vor den Lastern, Klugheit in Handlungen, reifes Urteil über die Menschen, Toleranz, wahre Philosophie, selbst die Religion, — alles giebt, lehrt, erläutert die Geschichte. Freilich nicht jene dürren Gerippe von Universalhistorie, die das Gedächtnis mit Jahreszahlen und Namen anfüllen, hingegen dem Verstande nichts zu denken und dem Herzen nichts zu fühlen geben. Wenn wir der Geschichte einen so unermeßlichen Nutzen zuschreiben, so verstehen wir die, welche den Menschen kennen lehrt ... und die zugleich so vorgetragen wird, daß zu eben der Zeit, da das Gedächtnis Vorräte sammelt, die Urteilskraft genährt und das Gefühl gebildet wird."

Die Ideen der Philanthropisten gewannen, obwohl diese auf das niedere Schulwesen gar nicht einwirken wollten, doch auch auf diesem Gebiete bedeutenden Einfluß. Gerade in dieselbe Zeit, in der die philanthropistischen Gedanken die pädagogische Welt bewegten, in das letzte Viertel des 18. Jahrhunderts, fallen auch die eigentlichen Anfänge des Geschichtsunterrichtes in der Volksschule. Freilich war es wohl immer ein trockenes Gerippe von Namen und Zahlen, das die Schüler zu lernen hatten.

Von großer Bedeutung für einen geistvolleren Betrieb des Geschichtsunterrichtes wurde das Auftreten des Göttinger Historikers Schlözer, der die Geschichte weit weniger als Dynasten- und Kriegsgeschichte, als vielmehr als Kulturentwicklung der Menschheit aufgefaßt wissen wollte. „Erwache doch besonders das junge Publikum", schreibt er, „aus einem Schlummer, in den uns die Erziehung eingewiegt; komme es doch von dem verderblichen Geschmacke an Mordspielen alter und neuer Menschenmörder, Helden genannt, zurück! Frohlocke es nicht länger über rauschende Kriegsthaten der Eroberer, das ist über die Leidensgeschichte der von diesen Bösewichtern am Narrenseil herumgeführten Nationen, sondern glaube es vorläufig, daß die stille Muse eines Genies und die sanfte Tugend eines Weisen oft größere Revolutionen angerichtet, als die Stürme allmächtiger Wüteriche, und daß manch glücklicher Sorite die Welt mehr verschönert habe, als die Fäuste von Millionen Kriegern sie verwüstet haben! Überzeuge es sich endlich, daß, wenn man künftig in der Weltgeschichte die Kaziken von Sicyon übergeht, die Balgereien der Spartaner mit den Messeniern, sowie die der Römer mit den Volskern kaum berührt, aber die Erfindung des Feuers und Glases sorgfältig erzählt und die Ankunft der Pocken, des Branntweins, der Kartoffeln in un-

Digitized by Google

serem Weltteile nicht unbemerkt läßt und sogar sich nicht schämt, von der Vertauschung der Wolle mit dem Linnen in unserer Kleidung mehr Notiz zu nehmen als von den Dynastien Tssi, Leang und Tschin, man ernsthaft und zweckmäßig handle!"

Schlözer selbst schrieb ein für den Geschichtsunterricht bestimmtes Büchelchen („Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder"), worin er im Gegensatze zur bisherigen Methode den Schwerpunkt auf die Kulturentwicklung der Menschheit legt und eine edle, aus warmem Herzen kommende vaterländische Begeisterung verrät.

Schlözers Büchlein war zunächst für den Privatunterricht bestimmt; man darf aber bei seiner großen Verbreitung voraussetzen, daß es auch auf die Volksschule Einfluß gewonnen.

Ein auf den Unterricht in den gemeinnützigen Kenntnissen sehr einflußreiches Buch des 18. Jahrhunderts war auch das „Handbuch der gemeinnützigsten Kenntnisse für Volksschulen" von dem Philanthropisten Junker, das zuerst die regressive Methode anwendete und wie Schlözers Büchlein das vaterländische Moment stark betonte. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts erschienen für Stadtschulen noch einige Leitfäden der Weltgeschichte, so von Dolz und Schrödter. Die Arbeit des ersteren (Leitfaden zum Unterrichte in der allgemeinen Weltgeschichte für Bürgerschulen, Leipzig 1797) war die bedeutendere, und ihr Einfluß reichte tief bis ins 19. Jahrhundert.

So hatte sich am Schlusse des 18. Jahrhunderts die Erkenntnis durchgerungen, daß es im Geschichtsunterrichte mit dem Einpauken von Namen und Zahlen aus einer Tabelle nicht abgethan sei. Man fing an, das vaterländische und kulturgeschichtliche Moment zu betonen, kurz Ideen in der Geschichte zu finden. Ein eigentlicher Geschichtsunterricht bestand übrigens fast nur an Mittelschulen und gehobenen Stadt- und Bürgerschulen; in den Landschulen gab es nur Anfänge des Geschichtsunterrichts.

3. Der Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert.

Auf den höheren Schulen hatte sich der Geschichtsunterricht schon im Laufe des vorigen Jahrhunderts ziemlich eingebürgert; wo das nicht der Fall war, fand derselbe doch schon in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts Eingang. Fassen wir im folgenden nur noch die Entwicklung des Geschichtsunterrichts in der Volksschule ins Auge!

In dem ersten Decennium dieses Jahrhunderts sind irgend erhebliche Fortschritte auf dem in Rede stehenden Gebiet nicht zu verzeichnen. Das Haupthindernis, das einer gebührenden Pflege des Geschichtsunterrichts noch immer im Wege stand, lag darin, daß man den hohen erziehlichen Wert der Geschichte, insonderheit der vaterländischen, noch lange nicht genug

Digitized by Google

erkannte und würdigte. Das änderte sich, als die große Zeit der Freiheitskriege anbrach. Sie entzündeten das Interesse auch der mittleren und niederen Klassen des Volks an Lauf und Wechsel der Weltbegebenheiten und ließen infolgedessen auch den Geschichtsunterricht für die Jugend notwendiger erscheinen. Zugleich schufen damals vortreffliche Erzähler wie Bredow[1] und Kohlrausch[2] Werke, die geeignet waren, Lust und Liebe für die Geschichte zu erwecken und ihr neue Freunde zu gewinnen.

Freilich ließ die Beschaffenheit des Geschichtsunterrichts bis in die neueste Zeit noch immer viel zu wünschen übrig. Hinsichtlich der Auswahl des Stoffes machten Lehrer und Lehrbücher oft die gröbsten Mißgriffe, und nicht besser stand es um die unterrichtliche Behandlung. Von einer anschaulichen, lebendigen Darstellung der Geschichte, von einem freien Vortrag des Lehrers war noch selten die Rede. Gewöhnlich wurde der Unterricht noch an das Lesebuch angelehnt; die betreffenden Abschnitte desselben wurden in der Regel nur gelesen und hernach durch Abschreiben, Diktieren und Memorieren dem Gedächtnis der Schüler eingeprägt.

Von diesen Mängeln hat sich der Geschichtsunterricht in der Volksschule im Laufe dieses Jahrhunderts erst nach und nach frei gemacht. Die in dieser Richtung eingetretenen Verbesserungen sind teils die Folge der fortgeschrittenen Lehrerbildung, teils haben sie ihren Grund in der Wirksamkeit einzelner Pädagogen.

Von letzteren hat Pestalozzi, dem die Volksschule sonst so viel verdankt, auf die Gestaltung des Geschichtsunterrichts einen direkten Einfluß nicht geübt. Seine Lehre von Wort, Form und Zahl lehrte nur für den Unterricht in der Muttersprache, im Gesange, in der Größenlehre und in der Naturkunde neue Weisen finden. Wohl aber hat Pestalozzi indirekt die Methode des Geschichtsunterrichts gefördert, sofern seine allgemeinen didaktischen Grundsätze mehr und mehr auch für dieses Unterrichtsgebiet maßgebend wurden. Bald nach ihm wandten hervorragende Methodiker, wie Zerrenner, Harnisch, Kapp, Jacobi, Haupt, Stiehl, Campe, Biedermann, Diesterweg, Prange, Grube u. a. dem Geschichtsunterrichte ihre Aufmerksamkeit zu. Einer der ersten, welche eine Verbesserung der Methodik anstrebten, war Harnisch. Er ist der Schöpfer der „Weltkunde", einer Disciplin, in der er Naturkunde, Geographie und Geschichte harmonisch zu verbinden strebte, wobei die Geschichte

[1] Bredow, Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte für den ersten Unterricht in der Geschichte, besonders für Bürger- und Landschulen. Altona, 1813.

[2] Kohlrausch, Deutsche Geschichte, für Schulen bearbeitet. Elberfeld, 1816.

Digitized by Google

aber doch ziemlich isoliert blieb. Kapp redet dem regressiven Lehrgang das Wort, Haupt tritt für das gruppierende Verfahren ein, und Stiehl knüpft den Geschichtsunterricht an vaterländische Gedenktage an[1].

Das Charakteristische dieser Methoden liegt weniger in der unterrichtlichen Behandlung als in der Anordnung des Geschichtsstoffes. Was jene — die unterrichtliche Behandlung — betrifft, so bestehen die wesentlichsten Fortschritte der Neuzeit im folgenden:

1. Die dürre tabellarische Geschichtsbehandlung hat einer lebensvolleren, Herz und Geist erfrischenden Darstellung zu weichen.

2. Der Geschichtsunterricht wird in eigens für diesen Lehrgegenstand festgesetzten Stunden erteilt.

3. Der Schwerpunkt des Geschichtsunterrichts liegt in der Behandlung der vaterländischen Geschichte.

4. Es ist neben der politischen auch der Kulturgeschichte Rechnung zu tragen.

5. Der Geschichtsunterricht ist möglichst anschaulich zu gestalten.

Sechstes Kapitel.

Lehrmittel.

I. Karten.

1. Wandkarten.

Kiepert, Wandkarte der alten Welt. 2. Aufl. Berlin, Dietrich Reimer, 1884. Auf Leinwand in Mappe 15 *M.*

Kiepert, Alt-Italien. 3. Aufl. Ebenda, 1883. Auf Leinwand in Mappe 15 *M.*

Kiepert, Wandkarte des Römischen Reichs. 2. Aufl. Ebenda, 1885. Auf Leinwand in Mappe 20 *M.*

Kiepert, Alt-Griechenland. 4. Aufl. Ebenda, 1883. Auf Leinwand in Mappe 20 *M.*

Kiepert, Neue Wandkarte von Palästina. 5. Aufl. Ebenda, 1883. Auf Leinwand in Mappe 15 *M.*

Kiepert, Volksschulwandkarte von Palästina. 2. Aufl. Ebenda, 1883. Auf Leinwand in Mappe 8 *M.*

Kiepert, Wandkarte zur Erläuterung der biblischen Erdkunde Alten und Neuen Testaments. 2. Aufl. Ebenda, 1883. Auf Leinwand in Mappe 7 *M.*

Spruner-Bretschneider, Historischer Wandatlas, 10 kolorierte Karten zur Geschichte Europas im Mittelalter bis auf die neueste Zeit. 2. Aufl. Gotha, Perthes, 1877. 56 *M.*; aufgezogen und in Mappe 90 *M.* (Für den Geschichts-Unterricht unentbehrlich.)

2. Schulatlanten.

Beck, Histor.-geogr. Atlas für Schule u. Haus. 3. Aufl. Freiburg, Herder, 1877. 6 *M.*

Kampen, Orbis terrarum antiquus. Gotha, Perthes, 1884. 2 *M.*

[1] Siehe oben S. 73.

Digitized by Google

Kiepert, Atlas antiquus; 12 Karten zur alten Geschichte. 8. Aufl. Berlin, Dietrich Reimer, 1885. 5 *M.* (Vorzüglich.)

Kiepert u. Wolf, Historischer Schulatlas zur alten, mittlern und neuern Geschichte. 2. Aufl. Ebenda, 1882. Geb. 3 *M.* 60 *Pf.*

Putzger, Historischer Schulatlas zur alten, mittlern und neuern Geschichte. 10. Aufl. Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1885. Geb. 2 *M.* 50 *Pf.* (Unter allen histor. Schulatlanten zur Zeit wohl der empfehlenswerteste.)

Rhode, Historischer Schulatlas. 11. Aufl. Glogau, Flemming. Geb. 4 *M.* (89 Karten auf 30 Blättern mit Text.)

Spruner, Historisch-geogr. Schulatlas von Deutschland. 12 Karten. 2. Aufl. Gotha, Perthes, 1886. Geb. 5 *M.* 60 *Pf.*

Spruner, Historisch-geogr. Schulatlas. 23 Karten. 10. Aufl. Ebenda, 1880. Geb. 8 *M.* 60 *Pf.*

Wolf, Atlas antiquus. 19. Aufl. Weimar, Geogr. Institut, 1884. Geb. 4 *M.*

3. Größere Atlanten.

Droysen, Allgemeiner historischer Handatlas in 96 Karten mit Text. Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1886. Geb. 25 *M.* (Dieser Atlas verdient ebenso Gemeingut zu werden, wie der Andreesche Handatlas.)

Spruner-Menke, Historischer Handatlas; 3 Abteilungen, 139 Karten. Gotha, Perthes. Geb. in Kaliko 139 *M.* 60 *Pf.*, in Halbjuchten 150 *M.* — 1. Atlas antiquus. 31 Karten. 3. Aufl. 1865. Geb. 30 u. 33 *M.* — 2. Atlas für die Geschichte des Mittelalters. 90 Karten. 3. Aufl. 1879. Geb. 89 *M.* 60 *Pf.* u. 93 *M.* 60 *Pf.* — 3. Atlas zur Geschichte Asiens, Afrikas, Amerikas und Australiens. 18 Karten. 2. Aufl. 1855. Geb. 20 *M.* u. 23 *M.* 40 *Pf.* (Ein Werk, wie keine Nation der Erde ein solches aufzuweisen hat.)

Wolf, Historischer Atlas; 19 Karten zur mittlern und neuern Geschichte mit Text. Berlin, Dietrich Reimer, 1877. Geb. 14 *M.*

II. Bildwerke.

Bilderatlas, kulturhistorischer. Leipzig, Seemann. II.: Mittelalter, bearbeitet von Essenwein (1883). Geb. 12 *M.* 50 *Pf.* I.: Altertum von Prof. Schreiber (im Erscheinen begriffen).

Eye, Atlas der Kulturgeschichte. Leipzig, Brockhaus, 1875. Geb. 19 *M.*

Geschichte, die deutsche, in Bildern. Nach Originalzeichnungen mit Text von Bülau, fortgesetzt von Brandes u. Flathe. 60 Hefte in gr. 4°. 232 Holzschnitttafeln. Dresden, Meinhold u. Söhne, 1865. 24 *M.*

Geschichte des deutschen Reichs in Bildern. Ein Geschichtsatlas für Schule und Haus, mit Text von Jakob. Querfolio. 20 Steintafeln mit 20 Seiten Text. Neusalza, Öser, 1875. 75 *Pf.*

Hirts historische Bildertafeln für die Belebung des geschichtl. Unterrichts. 2 Teile. 1. Teil: Das Altertum bis zum Untergange des Heidentums. 12 Holzschnitttafeln mit Text. Breslau, Hirt, 1885. 2 *M.* 50 *Pf.* (Eines der empfehlenswertesten Hilfsmittel. Der 2. Teil erscheint demnächst.)

Hirth, Kulturgeschichtliches Bilderbuch aus drei Jahrh. 8 Bände. München, Hirth. Erschienen sind 3 Bände à 30 *M.* (Das Werk wird an Originalität, sowie an kunsthistorischem Wert von keinem andern übertroffen.)

Langl, Griechische Götter und Heldengestalten. In 17 Lieferungen. 1. Lieferung. Wien, Hölder. 2 *M.* 50 *Pf.* (Nach antiken Bildwerken gezeichnet u. erläutert.)

Digitized by Google

Langl, Bilder zur Geschichte; 53 Blatt (Ölfarbendruck) mit Text. Wien, Hölzel. 254 *M.* Preis pro Einzelbild 6 *M.* (Unstreitig das Beste auf dem Gebiete der historischen Bildwerke.)

Leutemann, Bilder aus dem Altertume. München, Braun u. Schneider. 3 *M.* (Empfehlenswert.)

Luchs, Kulturhistorische Wandtafeln. Breslau, Korn. 50 Tafeln. Aufgezogen 90 *M.*, einzelne Tafeln à 2 *M.* 5 *Pf.*
(Ob ihrer einfachen Technik, Wohlfeilheit und Größe empfehlenswert.)

Meisterwerke der Holzschneidekunst aus dem Gebiete der Architektur, Skulptur u. Malerei. Leipzig, Weber. 78 Lieferungen à 1 *M.* (Das Werk enthält vorzügliches Anschauungsmaterial; jede Lieferung ist auch einzeln zu beziehen.)

Menge, Kulturhistorische Bilderbogen. 1. Die Kunst des Altertums. 2. Aufl. Mit 34 Tafeln. Leipzig, Seemann, 1886. Geb. 6 *M.* 50 *Pf.*

Rößler, Wandtafeln zum Gebrauche beim Unterricht in der Weltgeschichte. Eßlingen, Schreiber. 2 Lieferungen à 6 Tafeln, pro Lieferung 6 *M.*

Weißer, Bilderatlas zur Weltgeschichte, mit Text von Merz. 146 Tafeln mit über 5000 Darstellungen. 4. Aufl. Stuttgart, Neff, 1885. 25 *M.* Billige Ausgabe 12 *M.* (Er bringt nach den besten Originalen teils Porträts, teils sachliche Darstellungen.)

Ziegler, Das alte Rom; 18 Tafeln in Farbendruck mit erläuterndem Text. Stuttgart, Neff, 1882. Geb. 4 *M.* 50 *Pf.*

Zur Geschichte der Kostüme. München, Braun u. Schneider. 5 *M.* 80 *Pf.*

Siebentes Kapitel.

Litteratur.

A. Methodik des Geschichtsunterrichts.

Biedermann, Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode. Wiesbaden, Bergmann, 1885. 80 *Pf.*

Blume, Zum Geschichtsunterricht auf den Seminaren. („Pädagog. Studien" von Rein. 1882. 3. Heft. Dresden, Bleyl u. Kämmerer.)

Pietsch, Der Geschichtsunterricht in Schmids „Encyklopädie der Erziehung und des Unterrichts" Bd. 2. Gotha, Besser. (Eine höchst gediegene Arbeit.)

Eberhardt, Über Geschichtsunterricht. („Pädagogische Studien" von Rein. 1881. 4. Heft. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn.)

Gundert, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule in Schmids Pädagogischem Handbuch Bd. 2 am Schlusse. Gotha, Besser. (Gründlich und besonnen.)

Häfelin, Die rationelle Methode des Geschichtsunterrichts am Gymnasium. Zürich, Schmidt, 1880. 50 *Pf.*

Herbst, Zur Frage des Geschichtsunterrichts auf höheren Schulen. Mainz, Kunzes Nachf., 1869. 70 *Pf.*

Herbst, Die neuere und neueste Geschichte. Ebenda, 1877. 70 *Pf.*

Jäger, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht. 2. Aufl. Wiesbaden, Kunzes Nachf., 1882. 60 *Pf.*
(Herbst und Jäger zählen zu den Hauptreformern auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts.)

Junge, Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien und Realgymnasien. Berlin, Bahlen, 1886. 75 *Pf.*

Digitized by Google

Keferstein, Der Geschichtsunterricht. S. 49—241 in der 6. Sammlung von dessen „Pädagogischen Studien". Köthen, Schettler, 1878.

Kittel, Zum Geschichtsunterrichte in der Volksschule; eine Abhandlung, veröffentlicht im Jahresbericht des k. b. Schullehrer-Seminars zu Speyer 1879/1880. (Die Arbeit zählt unbedingt zu dem Besten, was über Methodik des Geschichtsunterrichts geschrieben ist.)

Knaak, Methode des Geschichtsunterrichts in Volksschulen. Paderborn, Schöningh, 1885. 75 *Pf.*

Krieger, Der Geschichtsunterricht in Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen. Nürnberg, Korn, 1876. 2 *M.* (Sehr beachtenswert; warm und begeisternd geschrieben.)

Löbell, Grundzüge einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts. Leipzig, Brockhaus, 1847. 1 *M.* 50 *Pf.*

Peter, Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Halle, Waisenhaus, 1849. 3 *M.* 75 *Pf.*

(Die Arbeiten Löbells und Peters zählen zu den frühesten Schriften, die sich mit der Methode des Geschichtsunterrichts befassen.)

Richter, Alb., Geschichte der Methodik des geschichtlichen Unterrichts in Kehrs „Geschichte der Methodik der Volksschule", Bd. 1. Gotha, E. F. Thienemann. (Bis jetzt die erste und zugleich wohlgelungene Arbeit.)

Richter, Alb., Quellen im Geschichtsunterricht im Bericht des Vereins Leipziger Lehrer auf die Jahre 1884 und 1885. (Die Schrift verrät einen gründlich unterrichteten und zugleich praktischen Schulmann.)

Rusch, Methodik des Unterrichts in der Geschichte. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn, 1885. 1 *M.* 20 *Pf.* (Eine der umfassenderen diesbezüglichen Arbeiten; sie ist mit Verständnis und Liebe zur Sache geschrieben.)

Scholtze, Die Kulturgeschichte im histor. Unterricht. Leipzig, Quandt u. Händel, 1880. 60 *Pf.*

Schrammen, Erörterungen über den Geschichtsunterricht an höheren Schulen. Wolfenbüttel, Zwißler, 1880. 60 *Pf.*

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen seit 1879. 9. u. 18. Band.

Ziegler, Der Geschichtsunterricht im Dienste der Erziehung. Minden, Hufeland, 1886. 60 *Pf.*

Zillig, Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule (im 14. Jahrgang des Vereins für wissensch. Pädagogik. Leipzig, Veit u. Cie.).

Hier seien auch noch erwähnt:

Dubois-Reymond, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft. Leipzig, Veit u. Cie., 1878. 1 *M.* 60 *Pf.* (Die Schrift befaßt sich mit Kulturgeschichte nur insofern, als sie den Versuch macht, die Entwicklung des Menschengeschlechts nach kulturhistorischen Perioden zu gliedern; doch bekämpft sie auch den Betrieb des jetzigen Geschichtsunterrichts, sofern derselbe fast ausschließlich sich mit der politischen Geschichte befaßt; die Schrift ist jedenfalls sehr lesenswert.)

Gervinus, Grundzüge der Historik. Leipzig, Engelmann, 1837. 1 *M.* 50 *Pf.* (Das Schriftchen befaßt sich mit der Theorie der Geschichtschreibung.)

Humboldt, Wilh. v., Aufgabe des Geschichtschreibers. (Wohl das Genialste und Treffendste, was seit Lucian über diese Frage vorgetragen worden ist; abgedruckt in der Gesamtausgabe der Werke W. v. Humboldts.)

Digitized by Google

Jodl, Die Kulturgeschichtschreibung, ihre Entwicklung und ihr Problem. Halle, Pfeffer, 1878. 2 *M.* (Die Schrift erörtert das Wesen der Kulturgeschichte und ihre Stellung zur allgemeinen Geschichte; zugleich giebt sie eine Übersicht über die bedeutendsten Leistungen auf diesem Gebiete im 18. und 19. Jahrhundert.)

B. Lehrbücher.

1. Für die Volksschule.

Andrä, Erzählungen aus der deutschen Geschichte; 2 Ausgaben (für katholische und evangelische Schulen). 9. bez. 4. Aufl. Kreuznach, Voigtländer, 1885. à 1 *M.*

Damm, Geschichtsbilder für mehrklassige Volksschulen. 4. Aufl. Leipzig, Sigismund u. Volkening, 1885. 35 *Pf.*, cart. 45 *Pf.*

Fink u. Gebhard, Geschichtsbilder in 3 konzentr. Kreisen. München, Oldenbourg, 1883. 1 *M.* 20 *Pf.*

Haehn u. Hussong, Geschichtsbilder in 3 Kursen. Ludwigshafen, Lauterborn, 1880. 1. Kursus 25 *Pf.*; 2. Kursus 45 *Pf.*; 3. Kursus 60 *Pf.*

Krüger, Geschichtsbilder für Volksschulen. 11. Aufl. Danzig, Gruihn, 1883. 50 *Pf.*

Polack, Bilder aus der alten u. vaterländischen Geschichte. 22. Aufl. Berlin, Hofmann, 1885. 40 *Pf.*

Polack, Geschichtsbilder aus der allgemeinen u. vaterländischen Geschichte. 10. Aufl. Mit vielen Abbildungen. Ebenda, 1885. 1 *M.* 80 *Pf.*

Riegel, Der erste geschichtliche Unterricht. 10. Doppelauflage. Heidelberg, Weiß, 1884. 40 *Pf.*

2. Für Mittelschulen.

Andrä, Grundriß der Weltgeschichte für Gymnasien, Realschulen und höhere Bürgerschulen. 16. Aufl. Kreuznach, Voigtländer, 1885. 3 *M.*

Beck, J., Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte. 25. Aufl. Karlsruhe, Braun, 1883. 1 *M.* 50 *Pf.*

Biedermann, Deutsche Volks- und Kulturgeschichte für Schule u. Haus. Wiesbaden, Bergmann, 1885. 6 *M.* (Das Buch betont besonders das kulturgeschichtl. Moment.)

Bumüller, Die Weltgeschichte im Überblick. 3. Aufl. Freiburg, Herder, 1883. 5 *M.* 60 *Pf.*

Dahn, Ernst, Lernbuch für den Geschichtsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3 Teile. Braunschweig, Bruhn, 1882. 6 *M.* 40 *Pf.* (In methodischer Hinsicht sehr beachtenswert.)

Dielitz, Grundriß der Weltgeschichte für Gymnasien und Realschulen. 24. Aufl. Altenburg, Pierer, 1883. 2 *M.*

Dittmar, Deutsche Geschichte. 8. Aufl. von Abicht. Heidelberg, Winter, 1880. Geb. 5 *M.* 80 *Pf.*

Egelhaaf, Grundzüge der Geschichte. 3 Teile. Heilbronn, Henninger, 1885. 5 *M.* 75 *Pf.*

Gindely, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die unteren Klassen der Mittelschulen. 7. Aufl. Prag, Tempsky, 1885. 4 *M.* 80 *Pf.*

Gindely, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen der Mittelschulen. 3 Bde. 6. Aufl. Ebenda. 9 *M.* 20 *Pf.*

Götz, Übersicht über die deutsche Geschichte in Fragen und Antworten. 2. Aufl. Nürnberg, Korn, 1886. 1 *M.* 20 *Pf.* (Ein vorzügliches Hilfsmittel zur Repetition.)

Hannak, Lehrbuch der Geschichte. 3 Teile. 6.—8. Aufl. Wien, Hölder, 1885. 4 *M.* 68 *Pf.*

(Die Werke Gindelys und Hannaks werden besonders an österreichischen Gymnasien viel gebraucht.)

Digitized by Google

Herbst, Historisches Hilfsbuch für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen. Wiesbaden, Kunzes Nachf., 1884. 1. Teil (10. Aufl.): 2 *M.* — 2. Teil (9. Aufl.): 1 *M.* 50 *Pf.* — 3. Teil (9. Aufl.): 1 *M.* 50 *Pf.* (Viel benützt.)

Hofmann, Friedr., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Bis jetzt 4 Hefte. Berlin, Jul. Springer. 4 *M.* 10 *Pf.* (Wird gerühmt.)

Hoffmeyer u. Hering, Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in Präparandenanstalten. 4. Aufl. Hannover, Helwing, 1885. 3 *M.* (Schlicht und klar.)

Jäger, Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der alten Geschichte. 15. Aufl. Wiesbaden, Kunzes Nachf., 1885. 1 *M.* 10 *Pf.* (Zur Zeit das meist benützte Geschichtsbuch auf der Unterstufe.)

Jaenicke, Geschichte des Altertums für den ersten Unterricht auf höheren Lehranstalten. Berlin, Weidmann, 1881. 1 *M.* 40 *Pf.* (Das Buch verdient die angelegentlichste Empfehlung.)

Jaenicke, Die deutsche und die brandenburgisch-preußische Geschichte für mittlere Klassen höherer Lehranstalten. 2 Teile. Ebenda, 1880. 2 *M.*

Junge, Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Vahlen, 1885. 1 *M.* 20 *Pf.*

Keppel, Deutsche Geschichte für Mittelschulen. 5. Aufl. Nürnberg, Büching, 1885. 2 *M.* 40 *Pf.*

Kiesel, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Schulen. Freiburg, Herder, 1868. 5 *M.* 40 *Pf.*

Klein, Lehrbuch der Weltgeschichte. 6. Aufl. Ebenda, 1882. 3 *M.*

Mayer, Chr., Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht an Mittelschulen. 3 Teile. München, Centralschulbücherverlag, 1883. Geb. 2 *M.* 20 *Pf.*

Müller, David, Abriß der allgemeinen Weltgeschichte für die obere Stufe des Geschichtsunterrichts. 1. Teil: Das Altertum; 4. Aufl., von Junge besorgt. Berlin, Weidmann, 1883. 3 *M.*

Müller, David, Geschichte des deutschen Volkes zum Gebrauch an höheren Lehranstalten. 11. Aufl. Berlin, Vahlen, 1884. 4 *M.* 20 *Pf.* (Sehr verbreitet.)

Müller, David, Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes. 5. Aufl. Ebenda, 1885. 1 *M.* 70 *Pf.*

Müller, Wilh., Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte. 13. Aufl. Heilbronn, Scheurlen, 1885. 2 *M.* 50 *Pf.*

Ploetz, Auszug aus der alten, mittlern und neuen Geschichte. 8. Aufl. Berlin, A. G. Ploetz, 1884. 2 *M.* 50 *Pf.*

Ploetz, Hauptdaten der Weltgeschichte. 9. Aufl. Ebenda. 70 *Pf.* (Für Repetitionszwecke sehr viel gebraucht.)

Pütz, Grundriß der Geographie und Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3 Teile. 15.—17. Aufl. Leipzig, Bädeker, 1882—1884. 6 *M.* 50 *Pf.*

Pütz, Grundriß der Geographie und Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 13.—17. Aufl. Ebenda, 1879—1882. 3 *M.*

Richter, G., Grundriß der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen von Gymnasien und Realschulen. 3 Teile. Als neue Bearbeitung des Grundrisses von R. Dietsch. Leipzig, Teubner, 1883. 3 *M.* 60 *Pf.*

Schumann u. Heinze, Lehrbuch der deutschen Geschichte; mit einer Auswahl von Bildern aus Quellenschriften versehen. Hannover, Meyer, 1879. 8 *M.*

Schurig, Lehrbuch der Geschichte in Umrissen und Ausführungen. 3 Teile. Leipzig, Hirt u. Sohn, 1877—1882. 11 *M.*

Digitized by Google

Stacke, L., Hilfsbuch für die erste Unterrichtsstufe in der Geschichte. 3 Teile. Oldenburg, Stalling, 1880—1882. 3 *M.* 10 *Pf.*

Wagner, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte. 3 Teile. Leipzig, Krüger, 1882. 5 *M.* 50 *Pf.*

Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte. 30. Aufl. Münster, Coppenrath, 1883. 6 *M.*

Wolff, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. 3. Aufl. Berlin, Habel, 1880. 2 *M.* 60 *Pf.*

C. Tabellen und Zeittafeln.

Dielitz, Geschichtstabellen für Gymnasien und Realschulen. Altenburg, Pierer, 1885. 55 *Pf.*

Gehring, Geschichtstabellen. 3. Aufl. Wiesbaden, Kunzes Nachf., 1882. 1 *M.*

Kurts, Geschichtstabellen. 3. Aufl. 1. u. 2. Abteilung. Leipzig, T. O. Weigel, 1880 bis 1881. 1 *M.* 30 *Pf.*

Peter, Zeittafeln zur römischen Geschichte. 6. Aufl. Halle, Waisenhaus, 1882. 3 *M.* 60 *Pf.*

Peter, Zeittafeln zur griechischen Geschichte. 5. Aufl. Ebenda, 1877. 4 *M.* 50 *Pf.* (Zwei hervorragende Arbeiten.)

Peter, Geschichtstabellen zum Gebrauch beim Elementarunterricht in der Geschichte. 12. Aufl. Ebenda, 1884. 50 *Pf.*

Rethwisch u. Schmiele, Geschichtstabellen für höhere Schulen. Berlin, Gaertners Verlag, 1883. 80 *Pf.* (Vorzüglich.)

Rethwisch u. Schmiele, Geschichtstabellen für Seminare, höhere Mädchen- und Mittelschulen. Ebenda, 1884. 80 *Pf.*

Richter, Zeittafeln zur deutschen Geschichte im Mittelalter mit durchgängiger Erläuterung aus den Quellen. Halle, Waisenhaus, 1881. 4 *M.* 50 *Pf.* (Denen, welche die Geschichte wissenschaftlich betreiben wollen, als ganz vortrefflich zu empfehlen.)

Rikli, Chronographische Wandtabelle der Weltgeschichte in 2 Abteilungen. Bern, Dalp, 1882. 14 Bl., auf Leinw. in Mappe 14 *M.* Kleine Ausg., 2 Bl., auf Leinw. 1 *M.* 50 *Pf.* (Verdient Empfehlung.)

Zeittafeln für den Unterricht in der Geschichte in den oberen Klassen der Gelehrten- und Realschulen Württembergs. 5. Aufl. Stuttgart, Metzler, 1884. 18 *Pf.*

D. Specialwerke über die verschiedenen Perioden der Geschichte.

I. Geschichte des Altertums.

1. Geschichte der ältesten Staaten.

Dümichen, Geschichte des alten Ägypten.

Hommel, Geschichte Assyriens-Babyloniens.

Justi, Geschichte des alten Persien.

Lefmann, Geschichte des alten Indien.

Stade, Geschichte der Phönizier.

Stade, Geschichte des Volkes Israel.

Die vorgenannten Werke bilden Teile der Onckenschen „Allgemeinen Geschichte in Einzel-Darstellungen". Berlin, Grote. (Die Verfasser sind sämtlich hervorragende Specialisten in der Geschichte der von ihnen bearbeiteten Länder- [illegible]ber sind diese Werke, die auch reich mit Bildern geschmückt sind, einu beziehen.)

Digitized by Google

Ferner seien erwähnt:

Brugsch, Geschichte Ägyptens. Leipzig, Hinrichs, 1879. Geb. 20 *M.* 40 *Pf.*

Duncker, Geschichte des Altertums. 9 Bde. Leipzig, Duncker u. Humblot. 93 *M.* Bd. 1—7 sind bereits in 5. Aufl. erschienen. Von Band 5 an befaßt sich das Werk übrigens schon mit der Geschichte Griechenlands. Der genauere Inhalt der 9 Bände ist folgender: Bd. 1: Die Ägypter; Bd. 2: Die Gründung der Macht Assyriens und die Staaten und Städte der Syrer; die Machthöhe Assyriens; die Wiedererhebung Ägyptens und Babyloniens. Bd. 3: Die Arier am Indus und Ganges; Buddhismus und Brahmanentum. Bd. 4: Die Arier Ostirans; die Herrschaft der Meder und Perser. Bd. 5: Die Griechen in der alten Zeit; Eroberungen und Wanderungen; die Herrschaft des Adels und der Kolonisation. Bd. 6: Das neue Fürstentum und die unteren Stände; Aristokratie und Demokratie in Athen. Bd. 7: Angriff und Abwehr der Perser und der Karthager. Bd. 8: Die Gründung der Macht Athens und der erste Krieg mit den Peloponnesiern. Bd. 9: Die Staatsleitung des Perikles. — Jeder Band ist einzeln zu beziehen.

(„Das Werk steht durchaus auf der Höhe der Wissenschaft und zeichnet sich durch treffende Erfassung der maßgebenden Momente und durch klare Darstellung der inneren Zustände aufs vorteilhafteste aus; es ist ein echter Historiker, den wir vor uns haben.")

Ebers, Ägypten in Wort und Bild. 2 Bde. 2. Aufl. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt, 1879. Geb. 115 *M.* (Ein Prachtwerk ersten Ranges.)

Erman, Ägypten und ägyptisches Leben. Tübingen, Laupp, 1885. 1. Bd. 9 *M.* (Das Buch betont besonders die Kulturgeschichte; es ist sehr lehrreich und unterhaltend, auch mit Bilderschmuck versehen; ein 2. Band folgt noch.)

Kaulen, Assyrien und Babylonien, nach den neuesten Entdeckungen. 3. Aufl. Freiburg, Herder, 1885. 4 *M.* (Das Buch wurde von der gesamten Kritik sehr beifällig aufgenommen.)

Meyer, Geschichte des Altertums; Bd. 1: Geschichte des Orients bis zur Begründung des Perserreiches. Stuttgart, Cotta, 1884. 12 *M.* (Von der Kritik als eine Leistung ersten Ranges bezeichnet.)

Schrader, Keilinschriften und Geschichtsforschung. Gießen, Ricker, 1878. 14 *M.* (Ein sehr bedeutendes Werk.)

Tiele, Babylonisch-assyrische Geschichte. 1. Teil. Gotha, F. A. Perthes, 1886. 6 *M.*

Wiedemann, Ägyptische Geschichte. 2 Bde. Gotha, F. A. Perthes, 1884. 14 *M.*

Zimmer, Altindisches Leben. Berlin, Weidmann, 1879. 10 *M.* (Gekrönte Preisschrift.)

2. Griechische Geschichte.

Busolt, Griechische Geschichte bis auf die Schlacht bei Chäronea. 1. Teil. Gotha, F. A. Perthes, 1886.

Curtius, Griechische Geschichte. 3 Bde. 5. Aufl. Berlin, Weidmann, 1878. 29 *M.* (Das bedeutendste Werk auf diesem Gebiete.)

Droysen, Geschichte des Hellenismus. 3 Bde. Gotha, F. A. Perthes, 1877 und 1878. 44 *M.*

Droysen, Geschichte Alexanders des Großen. 3. Aufl. Ebenda, 1880. 4 *M.*

Grote, Geschichte Griechenlands. 4 Bde. 2. Aufl. Berlin, Hofmann, 1883. 60 *M.*

Hertzberg, Griechische Geschichte. 4 Bde. Gotha, F. A. Perthes, 1876—1879. 47 *M.*

Holm, Griechische Geschichte. 1. Bd. Berlin, Calvary, 1886. 10 *M.*

Digitized by Google

Jäger, Geschichte der Griechen. 4. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 6 *M.*

Roth, Griechische Geschichte. 3. Aufl. Nördlingen, Beck, 1883. 3 *M.*

(Die zwei letzteren Werke, sowie Droysens Alexander der Große sind eine sehr geeignete Geschichtslektüre für die reifere studierende Jugend.)

3. Römische Geschichte.

Duruy, Geschichte der römischen Kaiserzeit, deutsch von Hertzberg. Mit ca. 2000 Illustrationen und vielen Farbendrucken. Leipzig, Schmidt u. Günther. Im Erscheinen begriffen und auf 5 Bde. berechnet à 20 *M.* (Das Werk wurde bis jetzt von der Kritik sehr beifällig aufgenommen.)

Hertzberg, Geschichte des römischen Kaiserreichs (in Oncken, Allg. Gesch. i. E.).

Jäger, Römische Geschichte. 5. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann, 1884. 7 *M.* 50 *Pf.* (Vortreffliche Privatlektüre für reifere Schüler.)

Ihne, Römische Geschichte. 5 Bde. Leipzig, Engelmann, 1868—1879. 23 *M.* 25 *Pf.*

Mommsen, Römische Geschichte. Bd. 1—3 (7. Aufl.) u. Bd. 5 (Bd. 4 fehlt noch). Berlin, Weidmann. 32 *M.* („Mommsen hat durch die von Niebuhr gesprengten Felsen hindurch seinen Weg in voller Selbständigkeit genommen und mit Benutzung aller Mittel, welche ihm seine unvergleichliche Gelehrsamkeit an die Hand gab, in modernisierender, oft etwas gesuchter Manier ein ganz neues und glänzendes Bild der römischen Vergangenheit aufgestellt; zugleich hat er damit die Geschichte Italiens zu verbinden gesucht.")

Neumann, Geschichte Roms zur Zeit des Verfalles der Republik. 2 Bde. Breslau, Koebner, 1884. 19 *M.*

Niebuhr, Römische Geschichte. 3 Bde. 5. Aufl. Berlin, Calvary. 18 *M.* (Niebuhr wurde durch dieses Werk der Reformator unserer Geschichtschreibung.)

Nitzsch, Geschichte der römischen Republik. 2 Bde. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1884 u. 1885. 10 *M.*

Peter, Geschichte Roms. 3 Bde. 3. Aufl. Halle, Waisenhaus, 1871. 24 *M.*

Peter, Römische Geschichte in kürzerer Fassung. 2. Aufl. Ebenda, 1878. 4 *M.* 80 *Pf.* (Das Buch ist ganz besonders dazu geeignet, Sinn und Lust fürs Studium der römischen Geschichte zu erwecken.)

Roth, Römische Geschichte. 2 Teile. 2. Aufl. Herausgegeben von Westermaier. Nördlingen, Beck. 5 *M.* 20 *Pf.* (Eine vortreffliche Lektüre für reifere Schüler.)

Schiller, Geschichte der römischen Kaiserzeit. 2 Bde. Gotha, Perthes, 1882—84. 18 *M.*

Schwegler, Römische Geschichte. 1.—3. Bd. Tübingen, 1853 ff., fortgesetzt von Clason. Freiburg, Mohr. 20 *M.*

4. Griechische und römische Geschichte.

Hertzberg, Geschichte von Hellas und Rom. 2 Bde. (in Oncken, Allg. Gesch. in E.).

5. Griechische und römische Kulturgeschichte.

Baumeister, Denkmäler des klassischen Altertums. 2 Bde. München, Oldenbourg. à 20 *M.* (Bis jetzt 1 Band erschienen.)

Bender, Rom und römisches Leben im Altertum. Tübingen, Laupp, 1879. 14 *M.* (Ein prächtiges Werk; auch illustriert.)

Döllinger, Heidentum und Judentum. Regensburg, Manz, 1857. 12 *M.* (Das Werk läßt tiefe Blicke thun in die sittlichen Zustände der alten Welt.)

[illegible] Hellas und Rom. Stuttgart, Spemann, 1880. Geb. 70 *M.* (Ein Prachtwerk.)

Digitized by Google

Friedländer, Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms. 3 Bde. 5. Aufl. Leipzig, Hirzel, 1881. 33 *M.* (Wohl die gediegenste kulturgeschichtliche Darstellung des römischen Altertums.)

Göll, Kulturbilder aus Hellas und Rom. 2 Bde. 3. Aufl. Leipzig, Spamer, 1878. 12 *M.*

Guhl u. Koner, Das Leben der Griechen und Römer. 5. Aufl. Berlin, Weidmann, 1882. 13 *M.* (Ein sehr geschätztes Buch.)

Hehn, Kulturpflanzen und Haustiere in ihrem Übergang aus Asien nach Griechenland und Italien. 4. Aufl. Berlin, Borntträger, 1883. 10 *M.*

Henne am Rhyn, Das vorchristliche Rom. Zürich, Orell, Füßli u. Cie. 1 *M.*

Jung, Leben und Sitten der Römer in der Kaiserzeit. 2 Bde. Leipzig, G. Freytag. 2 *M.* (Bd. 15 und 17 der Bibliothek „Das Wissen der Gegenwart".)

Krieg, Grundriß der römischen Altertümer. Ein Lehrbuch für Studierende der oberen Gymnasialklassen und für Lehramtskandidaten. 2. Aufl. Freiburg, Herder, 1882. 4 *M.* (Für den angegebenen Zweck sehr geeignet.)

Lange, Römische Altertümer. 3 Bde. 2. u. 3. Aufl. Berlin, Weidmann, 1876 bis 1879. 23 *M.*

Lübker, Reallexikon des klassischen Altertums. 6. Aufl. Leipzig, Teubner. 12 *M.*

Marquardt-Mommsen, Handbuch der römischen Altertümer. Bd. 1—2 u. 4—7. Leipzig, Hirzel, 1873—1882. 83 *M.* (Das gründlichste und ausführlichste diesbezügliche Werk.)

Seyffert, Klassische Altertumskunde und Kulturgeschichte der Griechen und Römer. Leipzig, Bibliogr. Institut. Geb. 7 *M.* 50 *Pf.* (Das Buch ist ein Band der Meyerschen „Fachlexika".)

Simons, Aus altrömischer Zeit. 2 Bde. 3. Aufl. Berlin, Paetel. 10 *M.* (Das sehr elegant geschriebene Buch behandelt verschiedene kulturgeschichtliche Partien Alt-Roms in äußerst fesselnder Weise.)

Stoll, Bilder aus dem altrömischen Leben. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. 5 *M.* 70 *Pf.*

Stoll, Bilder aus dem altgriechischen Leben. 2. Aufl. Ebenda. 4 *M.* 50 *Pf.*

Wägner, Hellas. 2 Bde. 6. Aufl. Leipzig, Spamer, 1886. Geb. 12 *M.*

Wägner, Rom. 2 Bde. 4. Aufl. Ebenda. 16 *M.*

(Die Werke Stolls und Wägners eignen sich besonders für die Privatlektüre der Studierenden.)

Zöller, Römische Staats- und Rechtsaltertümer. Breslau, Koebner, 1885. 6 *M.* (Ein Kompendium für Studierende und Gymnasiallehrer.)

6. Griechische und römische Litteraturgeschichte.

Bernhardy, Grundriß der römischen Litteratur. 5. Aufl. Braunschweig, Schwetschke, 1872. 13 *M.* 50 *Pf.*

Bernhardy, Grundriß der griechischen Litteratur. 3 Bde. 3. Aufl. (Bd. 1 in 4. Aufl.) Halle, Anton, 1872—1880. 39 *M.*

Müller Otfried, Geschichte der griechischen Litteratur. 4. Aufl. Stuttgart, Heitz. Im Erscheinen begriffen. Bis jetzt 2 Bde. 18 *M.*

Munk, Geschichte der griechischen Litteratur. 3. Aufl. Berlin, Dümmler. 12 *M.*

Munk, Geschichte der römischen Litteratur. 2. Aufl. Ebenda. 10 *M.*

Stoll, Die Meister der griechischen Litteratur. Leipzig, Teubner, 1878. 4 *M.* 20 *Pf.*

Stoll, Die Meister der römischen Litteratur. Ebenda, 1881. 4 *M.* 20 *Pf.*

(Die Werke Stolls sind für Schülerbibliotheken sehr geeignet.)

Teuffel, Geschichte der römischen Litteratur. 4. Aufl. Leipzig, Teubner. 14 *M.*

Digitized by Google

7. Mythologie und Sagenkunde des griechisch-römischen Altertums.

Andrä, Griechische Heldensagen, für die Jugend bearbeitet. 2. Aufl. Kreuznach, Voigtländer, 1882. 4 *M.* 25 *Pf.*

Becker, Erzählungen aus der alten Welt. 17. Aufl. Halle, Waisenhaus, 1881. Geb. 3 *M.* (Vortrefflich.)

Göll, Illustrierte Mythologie. 4. Aufl. Leipzig, Spamer, 1879. Geb. 5 *M.*

Niebuhr, Griechische Heroengeschichten. 9. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. 1 *M.* (Für Schüler.)

Osterwald, Griechische Sagen. 2. Aufl. Halle, Waisenhaus. 12 *M.* 90 *Pf.*

Preller, Römische Mythologie. 3. Aufl. Berlin, Weidmann. 10 *M.*

Preller, Griechische Mythologie. 3. Aufl. Ebenda, 1872—1875. 12 *M.*

Roscher, Lexikon der griechischen u. römischen Mythologie. Leipzig, Teubner, 1884. 1.—3. Lief. à 2 *M.*

Schwab, Sagen des klassischen Altertums. 3 Bde. Gütersloh, Bertelsmann. 12 *M.*

Seemann, Mythologie der Griechen und Römer. 2. Aufl. Leipzig, Seemann, 1880. Geb. 3 *M.* 60 *Pf.*

Stoll, Die Sagen des klassischen Altertums. 2 Bde. 5. Aufl. Leipzig, Teubner. 7 *M.* 20 *Pf.*

Stoll, Die Götter und Heroen des klassischen Altertums. 2 Bde. 7. Aufl. Ebenda. 4 *M.* 50 *Pf.*

8. Geographie von Altitalien und Altgriechenland.

Bursian, Geographie von Griechenland. 2 Bde. Leipzig, Teubner, 1862—1872. 18 *M.*

Kiepert, Lehrbuch der alten Geographie. Berlin, Dietrich Reimer, 1878. 6 *M.*

Neumann u. Partsch, Physikalische Geographie Griechenlands mit besonderer Rücksicht auf das Altertum. Breslau, Koebner, 1885. 9 *M.* („Hier liegt ein Muster physisch-geographischer Landeskunde vor, welche wissenschaftliche Gründlichkeit mit meisterhafter Darstellung verbindet.")

Nissen, Alt-Italische Landeskunde. Bd. 1: Land und Leute. Berlin, Weidmann, 1885. 8 *M.* („Kein Geograph wird das Werk ohne großen Genuß und reiche Belehrung aus der Hand legen.")

II. Deutsche Geschichte.

1. Werke, welche die ganze deutsche Geschichte oder doch größere Perioden derselben behandeln.

Duller, Geschichte des deutschen Volkes, bearbeitet und fortgesetzt von Pierson. 5. Aufl. Berlin, Paetel. 7 *M.*

Hoyns, Geschichte des deutschen Volks in Staat, Religion, Litteratur und Kunst von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Bd. 1 (bis zur Regierung Karls des Großen). Leipzig, Brockhaus, 1884. 9 *M.* (Von der Kritik sehr beifällig aufgenommen.)

Kohlrausch, Deutsche Geschichte. 16. Aufl., bearbeitet von Kantzler. Hannover, Hahn, 1875. 6 *M.* (Ein altes, bekanntes, um seiner frischen Darstellung willen noch immer beliebtes Werk.)

Mayer, Karl Aug., Deutsche Geschichte für das deutsche Volk. 2 Bde. Leipzig, G. Mayer, 1858. 8 *M.*

Menzel, Adolf, Neuere Geschichte der Deutschen von der Reformation bis zur [illegible]te. 2. Aufl. 6 Bde. Breslau, Graß, Barth u. Cie., 1854—1855. 44 *M.*

Digitized by Google

(Das Werk beruht auf umfassenden Studien und entbehrt nicht des wissenschaftlichen Gepräges, hat aber auf protestantischer Seite lauten Widerspruch gefunden.)

Menzel Wolfgang, Geschichte der Deutschen. 3 Bde. 6. Aufl. Stuttgart, Cotta, 1872. 15 *M.*

Nitzsch, Geschichte des deutschen Volks bis zum Augsburger Religionsfrieden. 3 Bde. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1883—1885. 24 *M.* („Man wird aus dem Werke so reiche Anregung schöpfen, wie kaum aus einem andern Werke über deutsche Geschichte.")

Pfaff, Ad., Deutsche Geschichte von den ältesten Zeiten bis zur Zeit des 30jährigen Krieges. 4 Bde. Braunschweig, Westermann, 1865. 25 *M.* 20 *Pf.*

Richter, H. M., Geschichte der deutschen Nation. 2. Aufl. Berlin, Seehagen, 1883, 5 *M.*

Rückert, Deutsche Geschichte. Frankfurt, Sauerländer. 6 *M.*

Söltl, Das deutsche Volk und Reich in fortschreitender Entwicklung. 3 Bde. Elberfeld, Loll, 1878. 10 *M.*

Stacke, Deutsche Geschichte. 2 Bde. 3. Aufl. Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1885, 24 *M.* (Charakteristisch für das Buch ist die reiche Ausstattung mit Facsimiles, Imitationen alter Urkunden und authentischen Abbildungen.)

Sugenheim, Geschichte des deutschen Volks und seiner Kultur. 3 Bde. Leipzig, Engelmann, 1866—1867. 24 *M.* 25 *Pf.* (Das Werk reicht nur bis zur Hohenstaufenzeit einschließlich; eine bedeutende Arbeit, freilich nicht immer objektiv gehalten.)

2. Specialwerke über einzelne Perioden der deutschen Geschichte.

Archenholtz, Geschichte des 7jährigen Kriegs. 9. Aufl., von Potthast. Berlin, Haude u. Spener, 1864. 3 *M.* (Das Buch, obwohl aus dem vorigen Jahrhundert stammend, ist noch heute volkstümlich.)

Beitzke, Geschichte der Freiheitskriege von 1813—1814. 4. Aufl. Bremen, Heinsius, 1881. 12 *M.* (Das bedeutendste diesbezügliche Werk.)

Bulle, Konst., Geschichte der neuesten Zeit vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart. 2 Bde. 2. Aufl. Leipzig, Veit u. Cie, 1886. 20 *M.* (Eine hervorragende Leistung.)

Dahlmann, Geschichte der französischen Revolution. 3. Aufl. Berlin, Weidmann, 1864. 3 *M.* 20 *Pf.*

Deutsch-französische Krieg, der, redigiert von der kriegsgeschichtlichen Abteilung des Großen Generalstabes. 5 Bde. Berlin, Mittler u. Sohn. 128 *M.* 90 *Pf.*

Dove, Das Zeitalter Friedrichs d. Gr. und Josephs II. 1. Hälfte. Gotha, F. A. Perthes, 1883. 7 *M.* (Eine der wertvollsten Bearbeitungen dieser Periode.)

Droysen, Vorlesungen über das Zeitalter der Freiheitskriege. Gotha, F. A. Perthes, 1886. 2 Bde. (Unter der Presse.)

Egelhaaf, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation. 2. Aufl. Berlin, Paetel. 7 *M.* (Gekrönte Preisschrift.)

Feldzug, der, von 1866 in Deutschland; redigiert von der kriegsgeschichtl. Abteilung des Großen Generalstabs. Berlin, Mittler u. Sohn, 1867. 16 *M.*

Gervinus, Geschichte des 19. Jahrhunderts. 8 Bde. Leipzig, Engelmann, 1855 bis 1866. 66 *M.* 40 *Pf.* (Das Werk ist etwas zu breit angelegt. „Die Darstellung ist nicht immer leicht genießbar, oft genug erhebt sie sich jedoch zur klassischen Höhe und packt den Leser mit erschütternder Kraft.")

Digitized by Google

Gfrörer, Geschichte des 18. Jahrhunderts. 4 Bde. Basel, Schwabe. 29 *M.* 40 *Pf.* („Gfrörer zeichnet sich durch Scharfsinn und die Gabe kühner Kombination aus, läßt aber doch die Vorzüge einer strengen Methode und unbefangenen historischen Sinnes vermissen.")

Giesebrecht, v., Geschichte der deutschen Kaiserzeit. 1.—5. Bd. Leipzig, Duncker u. Humblot. 67 *M.* 10 *Pf.* („Eine auf vollendeter wissenschaftlicher Grundlage ruhende Darstellung der glänzendsten Epoche der deutschen Geschichte; sie hat durch eine lange Reihe ganz neuer Ergebnisse für die Auffassung dieser Periode vielfach umgestaltend gewirkt. In ihrer Form ist sie auf die gebildeten Kreise der Nation berechnet.")

Gindely, Geschichte des 30jährigen Krieges in 3 Teilen. Leipzig, G. Freytag, 1884. 3 *M.* (Gindely ist der bedeutendste Forscher auf diesem Gebiete.)

Häusser, Geschichte des Zeitalters der Reformation (1517—1648), herausgegeben von Oncken. 2. Aufl. Berlin, Weidmann, 1879. 12 *M.* (Sehr anregend geschrieben, aber durch die Forschungen der neueren Zeit vielfach überholt.)

Häusser, Das Zeitalter der Revolution (1789—1799), herausgegeben von Oncken. 2. Aufl. Ebenda, 1879. 8 *M.* (Es gilt dasselbe wie vom „Zeitalter der Reformation.")

Häusser, Deutsche Geschichte vom Tode Friedrichs d. Gr. bis zum Wiener Kongreß. 4 Bde. 4. Aufl. Ebenda, 1869. 20 *M.* (Häusser verdankt diesem Werke seine wissenschaftliche Stellung; man hat es eine „nationale That" genannt. In der That hat darin Häusser auch dem deutschen Volke in fesselnder Anschaulichkeit die erste erschöpfende, von patriotischem Geiste belebte, aber nicht entstellte Darstellung der Geschichte der Zeit seines Niedergangs und seiner siegreichen Erhebung und Wiederherstellung gegeben.)

Heigel, Th., Der österreichische Erbfolgekrieg und die Kaiserwahl Karls VII. Nördlingen, Beck, 1877. 8 *M.* (Das Werk berichtigt viele historische Irrtümer.)

Henne-Am Rhyn, Die Kreuzzüge und die Kultur ihrer Zeit. Leipzig, Bach, 1883—1884. Geb. 78 *M.* (Ein Prachtwerk.)

Jäger, Osk., Geschichte der neuesten Zeit vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart. 3 Bde. 2. Aufl. Berlin, Seehagen, 1882. 12 *M.*

Janssen, Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgange des Mittelalters. Bis jetzt 4 Bände nebst 2 Ergänzungsbänden. 12. Aufl. Freiburg, Herder. 27 *M.* 70 *Pf.* (Das Werk Janssens erfreute sich eines Erfolges, wie ihn in der ganzen Geschichtslitteratur unseres Jahrhunderts kein anderes Werk aufzuweisen hat. Die Bearbeitung der Reformationsperiode hat namentlich auch in protestantischen Kreisen großes Aufsehen erregt.)

Klopp, Tilly im 30jährigen Kriege. 2 Bde. Stuttgart, Cotta, 1861. 17 *M.* 40 *Pf.* (Eine Ehrenrettung Tillys.)

Kohlrausch, Die deutschen Freiheitskriege. 10 Aufl. Hannover, Hahn, 1875. 1 *M.*

Kugler, Geschichte der Kreuzzüge (Oncken, Allgem. Geschichte i. E.).

Maurenbrecher, Geschichte der katholischen Reformation. Bd. 1. Nördlingen, Beck, 1880. 8 *M.* („Der Verfasser hat sich bemüht, mit großer Objektivität auch den katholischen Bestrebungen gerecht zu werden; das Buch ist eine höchst bedeutsame Erscheinung.")

Müller, Wilh., Politische Geschichte der neuesten Zeit, 1816—1875. 3. Aufl. Stuttgart, Neff, 1875. 5 *M.* (Von den kürzeren Darstellungen dieses Zeitraumes zu den besten zählend.)

Digitized by Google

Noorden, Europäische Geschichte im 18. Jahrhundert. 1. Abteilung: Der spanische Erbfolgekrieg. 3 Bde. Leipzig, Duncker u. Humblot. 36 *M.*

Oncken, Das Zeitalter der Revolution, des Kaiserreichs und der Befreiungskriege (Oncken, Allgem. Gesch. i. E.).

Oncken, Das Zeitalter Friedrichs des Großen. 2 Bde. (Oncken, Allgem. Gesch. i. E.).

Perthes, Politische Zustände und Personen in Deutschland zur Zeit der französischen Herrschaft. 2 Bde. Gotha, F. A. Perthes, 1862—1869. 12 *M.*

Prutz, Geschichte des Abendlandes im Mittelalter von Karl d. Gr. bis auf Maximilian (Oncken, Allgem. Gesch. i. E.). 1. Bd. 1885.

Prutz, Kulturgeschichte der Kreuzzüge. Berlin, Mittler u. Sohn, 1883. 14 *M.* (Kuglers und Prutz' Arbeiten nehmen bezüglich der Kreuzzüge zur Zeit den ersten Rang ein.)

Ranke, Der Ursprung des siebenjährigen Krieges. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1871. 6 *M.* 40 *Pf.*

Ranke, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation. 6 Bde. 6. Aufl. Ebenda, 1881—1882. 30 *M.* („Die Verbindung der universellen und nationalen Gesichtspunkte ist in bewundernswürdiger Weise durchgeführt; die Kunst der Charakteristik, die Entwirrung der scheinbar verworrensten diplomatischen Manipulationen, der sichere historische Blick, das treffende Urteil über Personen und Thatsachen, die souveräne Beherrschung des Stoffes und des weitausgedehnten Schauplatzes der von ihm erzählten Begebenheiten, sie reißen immer wieder zur Bewunderung hin.")

Ranke, Die deutschen Mächte und der Fürstenbund. 2 Bde. 2. Aufl. Ebenda, 1875. 16 *M.* 80 *Pf.*

Ranke, Ursprung und Beginn der Revolutionskriege 1791 und 1792. 2. Aufl. Ebenda, 1879. 7 *M.* 20 *Pf.*

Ranke, Zur deutschen Geschichte. Vom Religionsfrieden bis zum 30jährigen Kriege. 2. Aufl. Ebenda, 1874. 6 *M.*

Ranke, Zur Geschichte von Oesterreich und Preußen zwischen den Friedensschlüssen von Aachen und Hubertusburg. Ebenda, 1875. 7 *M.* 20 *Pf.*

Raumer, Geschichte der Hohenstaufen. 6 Bde. 5. Aufl. Leipzig, Brockhaus, 1878. 21 *M.* („Obwohl das Buch vielfach überholt ist, gebührt ihm doch in der deutschen Geschichtschreibung ein Ehrenplatz. Das Gelungenste ist der Abschnitt über Friedrich II.; originell und verdienstlich sind die sogen. ‚Altertümer', 2 Bände als Beilage zu dem erzählenden Texte, worin die Zustände und Erscheinungen in Staat, Gesellschaft, Kirche und Litteratur eine eingehende Darstellung erfahren.")

Schäfer, A., Geschichte des siebenjährigen Krieges. 2 Bde. Berlin, Hertz, 1867 u. 1870. 34 *M.* 50 *Pf.* (Ein Muster einer historischen Arbeit.)

Scherr, Joh., 1870—1871; vier Bücher deutscher Geschichte. 2 Bde. 2. Aufl. Leipzig, O. Wigand, 1880. 16 *M.* („Urwüchsig, aber packend, schneidig und lichtvoll.")

Schlosser, Geschichte des 18. und 19. Jahrhunderts. 8 Bde. 5. Aufl. Berlin, Seehagen. 33 *M.* (Das berühmteste der Werke Schlossers; charakteristisch hierfür ist die Verbindung der Litteraturgeschichte mit der politischen.)

Sybel, Geschichte des Revolutionszeitalters. 5 Bde. Stuttgart, Ebner u. Seubert, 1882. 53 *M.* 40 *Pf.* (Auf dem Gebiete der neuern Geschichtschreibung die glänzendste und gehaltvollste historiographische Leistung, welche die deutsche Geschichtschreibung der Gegenwart seit den älteren Schriften Rankes hervorgebracht hat.)

Digitized by Google

Tauscher, Geschichte der Jahre 1815—1871. Gotha, F. A. Perthes. (Im Erscheinen begriffen.)

Treitschke, Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert. Bis jetzt 3 Bde. (bis 1830) Leipzig, Hirzel. 129 *M.* (Das Ganze ist auf 6 Bände berechnet; die bedeutendste Arbeit über diese Periode.)

Wolf, Österreich unter Maria Theresia, Joseph II. und Leopold II. (Oncken, Allg. Gesch. i. E.)

3. Specialwerke über die Geschichte einzelner deutscher Staaten.

Droysen, Geschichte der preußischen Politik. Leipzig, Veit u. Cie., 1855—1881. 105 *M.* 90 *Pf.* (Eines der großartigsten Geschichtswerke der Neuzeit.)

Eberty, Preußische Geschichte. 7 Bde. Breslau, Trewendt, 1867—1873. 43 *M.* 50 *Pf.*

Hahn, Geschichte des preußischen Vaterlandes. 20. Aufl. Berlin, Hertz, 1885. 6 *M.*

Häusser, Geschichte der rheinischen Pfalz. Heidelberg, Mohr, 1856. 10 *M.* (Die Darstellung der älteren Epochen läßt zu wünschen übrig, vom Beginne der Neuzeit an gewinnt indes das Buch an Gehalt.)

Pierson, Preußische Geschichte. 2 Bde. 4. Aufl. Berlin, Paetel. 12 *M.*

Ranke, Zwölf Bücher preußischer Geschichte. 5 Bde. 2. Aufl. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1878—1879. 25 *M.*

Ranke, Hardenberg und die Geschichte des preußischen Staates von 1793—1813. 3 Bde. 2. Aufl. Ebenda, 1880—1881. 20 *M.*

Reimann, Neuere Geschichte des preußischen Staates vom Hubertusburger Frieden bis zum Wiener Kongreß. 1. Bd. Gotha, F. A. Perthes, 1882. 10 *M.* (Fortsetzung von Stenzel, Geschichte Preußens.)

Riezler, Geschichte Bayerns. 2 Bde. (bis auf Ludwig den Bayern einschl.). Ebenda, 1878—1880. 25 *M.* (Die beste Bearbeitung der bayerischen Geschichte.)

Schmidt, Preußens Geschichte. 3 Bde. 3. Aufl. Leipzig, Spamer. 30 *M.*

Stälin, Geschichte Württembergs. 1. Bd. 1. Hälfte. Gotha, F. A. Perthes, 1882. 8 *M.* (Sie reicht nur bis auf Herzog Christoph; die beste aller deutschen Specialgeschichten.)

Stenzel, Geschichte Preußens. 5 Bde. Ebenda. 34 *M.* 80 *Pf.* (Gründliche und leidenschaftslose Forschung, gesundes, treffendes Urteil und schmucklose, würdige Darstellung kennzeichnen das Werk.)

Voigt, Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates. 3. Aufl. Berlin, Dümmler. 7 *M.*

4. Deutsche Kulturgeschichte.

Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. 4 Bde. 15. Aufl. Leipzig, Hirzel. 28 *M.* 50 *Pf.* (Das Zusammenwirken dichterischer Gestaltungskraft mit kundiger Ausnützung der Quellen hat hier ein Muster der Geschichtschreibung hervorgebracht.)

Henne-Am Rhyn, Kulturgeschichte des deutschen Volks. 5 Abteilungen. Berlin, Grote, 1886. 20 *M.* (Mit reichem Bilderschmuck versehen. — Das Buch befriedigt das längst schmerzlich empfundene Bedürfnis nach einer deutschen Kulturgeschichte größeren Maßstabs.)

Richter, Bilder aus der deutschen Kulturgeschichte. Leipzig, Brandstetter, 1882. Geb. 10 *M.* (Recht empfehlenswert.)

Digitized by Google

Scherr, Joh., Deutsche Kultur- und Sittengeschichte. Leipzig, O. Wigand, 1882. 9 *M.* (Das Buch enthält von Tendenz nicht freies, aber immerhin sehr wertvolles Material.)

Scherr, Joh., Germania; zwei Jahrtausende deutschen Lebens, kulturgeschichtlich geschildert. Stuttgart, Spemann. Prachtausgabe 70 *M.*, kleine Ausgabe 20 *M.*

5. Specialwerke über deutsche Kulturgeschichte.

Arnold, Deutsche Urzeit. 3. Aufl. Gotha, F. A. Perthes, 1881. 8 *M.* 40 *Pf.*

Arnold, Fränkische Zeit. Ebenda, 1881—1883. 14 *M.* (Beide Werke, besonders Bd. I., sind vorzüglich).

Barthold, Geschichte der deutschen Städte. Leipzig, T. O. Weigel. 9 *M.*

Biedermann, Deutschland im 18. Jahrh. Leipzig, Weber 1854—1880. 40 *M.* (Das bedeutendste Werk über diese Periode.)

Dahn, Geschichte der deutschen Urzeit. 1. Hälfte. Gotha, F. A. Perthes, 1883. 11 *M.* (Die Werke Dahns gehören zu dem Besten, was über diese Periode geschrieben ist.)

Dahn, Urgeschichte der germanischen und romanischen Völker (Oncken, Allgem. Gesch. i. E.).

Fischer, K., Deutsches Leben und deutsche Zustände von der Hohenstaufenzeit bis ins Reformationszeitalter. Gotha, F. A. Perthes, 1884. 6 *M.*

Grün, Kulturgesch. des 16. Jahrh. Leipzig, Winter 1872. Herabg. Pr. 3 *M.*

Grün, Kulturgesch. des 17. Jahrh. 2 Bde. Leipzig, Barth, 1880. 15 *M.* (Geistreiche Plaudereien über einzelne Erscheinungen des 17. Jahrh.)

Götzinger, Reallexikon deutscher Altertümer. 2. Aufl. Leipzig, Urban, 1884 bis 1885. 15 *M.*

Kaufmann, Deutsche Geschichte bis auf Karl den Großen. 2 Bde. Leipzig, Duncker u. Humblot. 15 M. (Ein außerordentlich gepriesenes Werk.)

Kriegk, Deutsche Kulturbilder aus dem 18. Jahrh. Leipzig, Hirzel, 1874. 7 *M.*

Kriegk, Deutsches Bürgertum im Mittelalter. 2 Bde. Frankfurt a. M., Literar. Anstalt, 1868—1871. 14 *M.* 80 *Pf.*

Riehl, Kulturstudien aus 3 Jahrhunderten. 4. Aufl. Stuttgart, Cotta, 1873. 4 *M.* 20 *Pf.*

Riehl, Freie Vorträge. 2 Bde. Ebenda, 1873—1885. 15 *M.*

Schultze, Das höfische Leben zur Zeit der Minnesänger. 2 Bde. Leipzig, Hirzel, 1879—1880. 25 *M.* (Aus genauester Kenntnis zeitgenössischer Quellen möglichst objektiv geschildert.)

Schwebel, Deutsches Bürgertum, von seinen Anfängen bis zum Jahre 1808. Berlin, Abenheim, 1883. 8 M.

Soldan, Geschichte der Hexenprozesse. 2 Bde. Stuttgart, Cotta, 1880. 13 *M.* (Unentbehrlich für die Kulturgeschichte jener Jahrhunderte.)

Weinhold, Die deutschen Frauen im Mittelalter. 2. Aufl. 2 Bde. Wien, Gerold, 1882. 13 *M.* 20 *Pf.* (Eine Zierde der kulturgeschichtlichen Litteratur.)

6. Biographische Werke zur deutschen Geschichte.

Adami, Königin Luise. 10. Aufl. Berlin, Dümmler, 1882. 4 *M.* 50 *Pf.*

Arneth, Geschichte Maria Theresias. 10 Bde. Wien, Braumüller. 116 *M.*

Arneth, Prinz Eugen. 3 Bde. Ebenda, 1864. 20 *M.*

Baumgarten, Geschichte Karls V. 1. Bd. Stuttgart, Cotta, 1885. 10 *M.*

Digitized by Google

Jäger, Geschichte der Griechen. 4. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 6 *M.*

Roth, Griechische Geschichte. 3. Aufl. Nördlingen, Beck, 1883. 3 *M.*

(Die zwei letzteren Werke, sowie Droysens Alexander der Große sind eine sehr geeignete Geschichtslektüre für die reifere studierende Jugend.)

3. Römische Geschichte.

Duruy, Geschichte der römischen Kaiserzeit, deutsch von Hertzberg. Mit ca. 2000 Illustrationen und vielen Farbendrucken. Leipzig, Schmidt u. Günther. Im Erscheinen begriffen und auf 5 Bde. berechnet à 20 *M.* (Das Werk wurde bis jetzt von der Kritik sehr beifällig aufgenommen.)

Hertzberg, Geschichte des römischen Kaiserreichs (in Oncken, Allg. Gesch. i. E.).

Jäger, Römische Geschichte. 5. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann, 1884. 7 *M.* 50 *Pf.* (Vortreffliche Privatlektüre für reifere Schüler.)

Ihne, Römische Geschichte. 5 Bde. Leipzig, Engelmann, 1868—1879. 23 *M.* 25 *Pf.*

Mommsen, Römische Geschichte. Bd. 1—3 (7. Aufl.) u. Bd. 5 (Bd. 4 fehlt noch). Berlin, Weidmann. 32 *M.* („Mommsen hat durch die von Niebuhr gesprengten Felsen hindurch seinen Weg in voller Selbständigkeit genommen und mit Benutzung aller Mittel, welche ihm seine unvergleichliche Gelehrsamkeit an die Hand gab, in modernisierender, oft etwas gesuchter Manier ein ganz neues und glänzendes Bild der römischen Vergangenheit aufgestellt; zugleich hat er damit die Geschichte Italiens zu verbinden gesucht.")

Neumann, Geschichte Roms zur Zeit des Verfalles der Republik. 2 Bde. Breslau, Koebner, 1884. 19 *M.*

Niebuhr, Römische Geschichte. 3 Bde. 5. Aufl. Berlin, Calvary. 18 *M.* (Niebuhr wurde durch dieses Werk der Reformator unserer Geschichtschreibung.)

Nitzsch, Geschichte der römischen Republik. 2 Bde. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1884 u. 1885. 10 *M.*

Peter, Geschichte Roms. 3 Bde. 3. Aufl. Halle, Waisenhaus, 1871. 24 *M.*

Peter, Römische Geschichte in kürzerer Fassung. 2. Aufl. Ebenda, 1878. 4 *M.* 80 *Pf.* (Das Buch ist ganz besonders dazu geeignet, Sinn und Lust fürs Studium der römischen Geschichte zu erwecken.)

Roth, Römische Geschichte. 2 Teile. 2. Aufl. Herausgegeben von Westermaier. Nördlingen, Beck. 5 *M.* 20 *Pf.* (Eine vortreffliche Lektüre für reifere Schüler.)

Schiller, Geschichte der römischen Kaiserzeit. 2 Bde. Gotha, Perthes, 1882—84. 18 *M.*

Schwegler, Römische Geschichte. 1.—3. Bd. Tübingen, 1853 ff., fortgesetzt von Clason. Freiburg, Mohr. 20 *M.*

4. Griechische und römische Geschichte.

Hertzberg, Geschichte von Hellas und Rom. 2 Bde. (in Oncken, Allg. Gesch. in E.).

5. Griechische und römische Kulturgeschichte.

Baumeister, Denkmäler des klassischen Altertums. 2 Bde. München, Oldenbourg. à 20 *M.* (Bis jetzt 1 Band erschienen.)

Bender, Rom und römisches Leben im Altertum. Tübingen, Laupp, 1879. 14 *M.* (Ein prächtiges Werk; auch illustriert.)

Döllinger, Heidentum und Judentum. Regensburg, Manz, 1857. 12 *M.* (Das Werk läßt tiefe Blicke thun in die sittlichen Zustände der alten Welt.)

Falke, Hellas und Rom. Stuttgart, Spemann, 1880. Geb. 70 *M.* (Ein Prachtwerk.)

Digitized by Google

Friedländer, Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms. 3 Bde. 5. Aufl. Leipzig, Hirzel, 1881. 33 *M.* (Wohl die gediegenste kulturgeschichtliche Darstellung des römischen Altertums.)

Göll, Kulturbilder aus Hellas und Rom. 2 Bde. 3. Aufl. Leipzig, Spamer, 1878. 12 *M.*

Guhl u. Koner, Das Leben der Griechen und Römer. 5. Aufl. Berlin, Weidmann, 1882. 13 *M.* (Ein sehr geschätztes Buch.)

Hehn, Kulturpflanzen und Haustiere in ihrem Übergang aus Asien nach Griechenland und Italien. 4. Aufl. Berlin, Borntträger, 1883. 10 *M.*

Henne am Rhyn, Das vorchristliche Rom. Zürich, Orell, Füßli u. Cie. 1 *M.*

Jung, Leben und Sitten der Römer in der Kaiserzeit. 2 Bde. Leipzig, G. Freytag. 2 *M.* (Bd. 15 und 17 der Bibliothek „Das Wissen der Gegenwart".)

Krieg, Grundriß der römischen Altertümer. Ein Lehrbuch für Studierende der oberen Gymnasialklassen und für Lehramtskandidaten. 2. Aufl. Freiburg, Herder, 1882. 4 *M.* (Für den angegebenen Zweck sehr geeignet.)

Lange, Römische Altertümer. 3 Bde. 2. u. 3. Aufl. Berlin, Weidmann, 1876 bis 1879. 23 *M.*

Lübker, Reallexikon des klassischen Altertums. 6. Aufl. Leipzig, Teubner. 12 *M.*

Marquardt-Mommsen, Handbuch der römischen Altertümer. Bd. 1—2 u. 4—7. Leipzig, Hirzel, 1873—1882. 83 *M.* (Das gründlichste und ausführlichste diesbezügliche Werk.)

Seyffert, Klassische Altertumskunde und Kulturgeschichte der Griechen und Römer. Leipzig, Bibliogr. Institut. Geb. 7 *M.* 50 *Pf.* (Das Buch ist ein Band der Meyerschen „Fachlexika".)

Simons, Aus altrömischer Zeit. 2 Bde. 3. Aufl. Berlin, Paetel. 10 *M.* (Das sehr elegant geschriebene Buch behandelt verschiedene kulturgeschichtliche Partien Alt-Roms in äußerst fesselnder Weise.)

Stoll, Bilder aus dem altrömischen Leben. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. 5 *M.* 70 *Pf.*

Stoll, Bilder aus dem altgriechischen Leben. 2. Aufl. Ebenda. 4 *M.* 50 *Pf.*

Wägner, Hellas. 2 Bde. 6. Aufl. Leipzig, Spamer, 1886. Geb. 12 *M.*

Wägner, Rom. 2 Bde. 4. Aufl. Ebenda. 16 *M.*

(Die Werke Stolls und Wägners eignen sich besonders für die Privatlektüre der Studierenden.)

Zöller, Römische Staats- und Rechtsaltertümer. Breslau, Koebner, 1885. 6 *M.* (Ein Kompendium für Studierende und Gymnasiallehrer.)

6. Griechische und römische Litteraturgeschichte.

Bernhardy, Grundriß der römischen Litteratur. 5. Aufl. Braunschweig, Schwetschke, 1872. 13 *M.* 50 *Pf.*

Bernhardy, Grundriß der griechischen Litteratur. 3 Bde. 3. Aufl. (Bd. 1 in 4. Aufl.) Halle, Anton, 1872—1880. 39 *M.*

Müller Otfried, Geschichte der griechischen Litteratur. 4. Aufl. Stuttgart, Heitz. Im Erscheinen begriffen. Bis jetzt 2 Bde. 18 *M.*

Munk, Geschichte der griechischen Litteratur. 3. Aufl. Berlin, Dümmler. 12 *M.*

Munk, Geschichte der römischen Litteratur. 2. Aufl. Ebenda. 10 *M.*

Stoll, Die Meister der griechischen Litteratur. Leipzig, Teubner, 1878. 4 *M.* 20 *Pf.*

Stoll, Die Meister der römischen Litteratur. Ebenda, 1881. 4 *M.* 20 *Pf.*

(Die Werke Stolls sind für Schülerbibliotheken sehr geeignet.)

Teuffel, Geschichte der römischen Litteratur. 4. Aufl. Leipzig, Teubner. 14 *M.*

Digitized by Google

7. Mythologie und Sagenkunde des griechisch-römischen Altertums.

Andrä, Griechische Heldensagen, für die Jugend bearbeitet. 2. Aufl. Kreuznach, Voigtländer, 1882. 4 *M.* 25 *Pf.*

Becker, Erzählungen aus der alten Welt. 17. Aufl. Halle, Waisenhaus, 1881. Geb. 3 *M.* (Vortrefflich.)

Göll, Illustrierte Mythologie. 4. Aufl. Leipzig, Spamer, 1879. Geb. 5 *M.*

Niebuhr, Griechische Heroengeschichten. 9. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. 1 *M.* (Für Schüler.)

Osterwald, Griechische Sagen. 2. Aufl. Halle, Waisenhaus. 12 *M.* 90 *Pf.*

Preller, Römische Mythologie. 3. Aufl. Berlin, Weidmann. 10 *M.*

Preller, Griechische Mythologie. 3. Aufl. Ebenda, 1872—1875. 12 *M.*

Roscher, Lexikon der griechischen u. römischen Mythologie. Leipzig, Teubner, 1884. 1.—3. Lief. à 2 *M.*

Schwab, Sagen des klassischen Altertums. 3 Bde. Gütersloh, Bertelsmann. 12 *M.*

Seemann, Mythologie der Griechen und Römer. 2. Aufl. Leipzig, Seemann, 1880. Geb. 3 *M.* 60 *Pf.*

Stoll, Die Sagen des klassischen Altertums. 2 Bde. 5. Aufl. Leipzig, Teubner. 7 *M.* 20 *Pf.*

Stoll, Die Götter und Heroen des klassischen Altertums. 2 Bde. 7. Aufl. Ebenda. 4 *M.* 50 *Pf.*

8. Geographie von Altitalien und Altgriechenland.

Bursian, Geographie von Griechenland. 2 Bde. Leipzig, Teubner, 1862—1872. 18 *M.*

Kiepert, Lehrbuch der alten Geographie. Berlin, Dietrich Reimer, 1878. 6 *M.*

Neumann u. Partsch, Physikalische Geographie Griechenlands mit besonderer Rücksicht auf das Altertum. Breslau, Koebner, 1885. 9 *M.* („Hier liegt ein Muster physisch-geographischer Landeskunde vor, welche wissenschaftliche Gründlichkeit mit meisterhafter Darstellung verbindet.")

Nissen, Alt-Italische Landeskunde. Bd. 1: Land und Leute. Berlin, Weidmann, 1885. 8 *M.* („Kein Geograph wird das Werk ohne großen Genuß und reiche Belehrung aus der Hand legen.")

II. Deutsche Geschichte.

1. Werke, welche die ganze deutsche Geschichte oder doch größere Perioden derselben behandeln.

Duller, Geschichte des deutschen Volkes, bearbeitet und fortgesetzt von Pierson. 5. Aufl. Berlin, Paetel. 7 *M.*

Hoyns, Geschichte des deutschen Volks in Staat, Religion, Litteratur und Kunst von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Bd. 1 (bis zur Regierung Karls des Großen). Leipzig, Brockhaus, 1884. 9 *M.* (Von der Kritik sehr beifällig aufgenommen.)

Kohlrausch, Deutsche Geschichte. 16. Aufl., bearbeitet von Kantzler. Hannover, Hahn, 1875. 6 *M.* (Ein altes, bekanntes, um seiner frischen Darstellung willen noch immer beliebtes Werk.)

Mayer, Karl Aug., Deutsche Geschichte für das deutsche Volk. 2 Bde. Leipzig, G. Mayer, 1858. 8 *M.*

Menzel, Adolf, Neuere Geschichte der Deutschen von der Reformation bis zur Bundesakte. 2. Aufl. 6 Bde. Breslau, Graß, Barth u. Cie., 1854—1855. 44 *M.*

Digitized by Google

(Das Werk beruht auf umfassenden Studien und entbehrt nicht des wissenschaftlichen Gepräges, hat aber auf protestantischer Seite lauten Widerspruch gefunden.)

Menzel Wolfgang, Geschichte der Deutschen. 3 Bde. 6. Aufl. Stuttgart, Cotta, 1872. 15 *M.*

Nitzsch, Geschichte des deutschen Volks bis zum Augsburger Religionsfrieden. 3 Bde. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1883—1885. 24 *M.* („Man wird aus dem Werke so reiche Anregung schöpfen, wie kaum aus einem andern Werke über deutsche Geschichte.")

Pfaff, Ad., Deutsche Geschichte von den ältesten Zeiten bis zur Zeit des 30jährigen Krieges. 4 Bde. Braunschweig, Westermann, 1865. 25 *M.* 20 *Pf.*

Richter, H. M., Geschichte der deutschen Nation. 2. Aufl. Berlin, Seehagen, 1883, 5 *M.*

Rückert, Deutsche Geschichte. Frankfurt, Sauerländer. 6 *M.*

Sölti, Das deutsche Volk und Reich in fortschreitender Entwicklung. 3 Bde. Elberfeld, Loll, 1878. 10 *M.*

Stacke, Deutsche Geschichte. 2 Bde. 3. Aufl. Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1885, 24 *M.* (Charakteristisch für das Buch ist die reiche Ausstattung mit Facsimiles, Imitationen alter Urkunden und authentischen Abbildungen.)

Sugenheim, Geschichte des deutschen Volks und seiner Kultur. 3 Bde. Leipzig, Engelmann, 1866—1867. 24 *M.* 25 *Pf.* (Das Werk reicht nur bis zur Hohenstaufenzeit einschließlich; eine bedeutende Arbeit, freilich nicht immer objektiv gehalten.)

2. Specialwerke über einzelne Perioden der deutschen Geschichte.

Archenholtz, Geschichte des 7jährigen Kriegs. 9. Aufl., von Potthast. Berlin, Haube u. Spener, 1864. 3 *M.* (Das Buch, obwohl aus dem vorigen Jahrhundert stammend, ist noch heute volkstümlich.)

Beitzke, Geschichte der Freiheitskriege von 1813—1814. 4. Aufl. Bremen, Heinsius, 1881. 12 *M.* (Das bedeutendste diesbezügliche Werk.)

Bulle, Konst., Geschichte der neuesten Zeit vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart. 2 Bde. 2. Aufl. Leipzig, Veit u. Cie, 1886. 20 *M.* (Eine hervorragende Leistung.)

Dahlmann, Geschichte der französischen Revolution. 3. Aufl. Berlin, Weidmann, 1864. 3 *M.* 20 *Pf.*

Deutsch-französische Krieg, der, redigiert von der kriegsgeschichtlichen Abteilung des Großen Generalstabes. 5 Bde. Berlin, Mittler u. Sohn. 128 *M.* 90 *Pf.*

Dove, Das Zeitalter Friedrichs d. Gr. und Josephs II. 1. Hälfte. Gotha, F. A. Perthes, 1883. 7 *M.* (Eine der wertvollsten Bearbeitungen dieser Periode.)

Droysen, Vorlesungen über das Zeitalter der Freiheitskriege. Gotha, F. A. Perthes, 1886. 2 Bde. (Unter der Presse.)

Egelhaaf, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation. 2. Aufl. Berlin, Paetel. 7 *M.* (Gekrönte Preisschrift.)

Feldzug, der, von 1866 in Deutschland; redigiert von der kriegsgeschichtl. Abteilung des Großen Generalstabs. Berlin, Mittler u. Sohn, 1867. 16 *M.*

Gervinus, Geschichte des 19. Jahrhunderts. 8 Bde. Leipzig, Engelmann, 1855 bis 1866. 66 *M.* 40 *Pf.* (Das Werk ist etwas zu breit angelegt. „Die Darstellung ist nicht immer leicht genießbar, oft genug erhebt sie sich jedoch zur klassischen Höhe und packt den Leser mit erschütternder Kraft.")

Digitized by Google

Gfrörer, Geschichte des 18. Jahrhunderts. 4 Bde. Basel, Schwabe. 29 *M.* 40 *Pf.* („Gfrörer zeichnet sich durch Scharfsinn und die Gabe kühner Kombination aus, läßt aber doch die Vorzüge einer strengen Methode und unbefangenen historischen Sinnes vermissen.")

Giesebrecht, v., Geschichte der deutschen Kaiserzeit. 1.—5. Bd. Leipzig, Duncker u. Humblot. 67 *M.* 10 *Pf.* („Eine auf vollendeter wissenschaftlicher Grundlage ruhende Darstellung der glänzendsten Epoche der deutschen Geschichte; sie hat durch eine lange Reihe ganz neuer Ergebnisse für die Auffassung dieser Periode vielfach umgestaltend gewirkt. In ihrer Form ist sie auf die gebildeten Kreise der Nation berechnet.")

Gindely, Geschichte des 30jährigen Krieges in 3 Teilen. Leipzig, G. Freytag, 1884. 3 *M.* (Gindely ist der bedeutendste Forscher auf diesem Gebiete.)

Häusser, Geschichte des Zeitalters der Reformation (1517—1648), herausgegeben von Oncken. 2. Aufl. Berlin, Weidmann, 1879. 12 *M.* (Sehr anregend geschrieben, aber durch die Forschungen der neueren Zeit vielfach überholt.)

Häusser, Das Zeitalter der Revolution (1789—1799), herausgegeben von Oncken. 2. Aufl. Ebenda, 1879. 8 *M.* (Es gilt dasselbe wie vom „Zeitalter der Reformation.")

Häusser, Deutsche Geschichte vom Tode Friedrichs d. Gr. bis zum Wiener Kongreß. 4 Bde. 4. Aufl. Ebenda, 1869. 20 *M.* (Häusser verdankt diesem Werke seine wissenschaftliche Stellung; man hat es eine „nationale That" genannt. In der That hat darin Häusser auch dem deutschen Volke in fesselnder Anschaulichkeit die erste erschöpfende, von patriotischem Geiste belebte, aber nicht entstellte Darstellung der Geschichte der Zeit seines Niedergangs und seiner siegreichen Erhebung und Wiederherstellung gegeben.)

Heigel, Th., Der österreichische Erbfolgekrieg und die Kaiserwahl Karls VII. Nördlingen, Beck, 1877. 8 *M.* (Das Werk berichtigt viele historische Irrtümer.)

Henne-Am Rhyn, Die Kreuzzüge und die Kultur ihrer Zeit. Leipzig, Bach, 1883—1884. Geb. 78 *M.* (Ein Prachtwerk.)

Jäger, Osk., Geschichte der neuesten Zeit vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart. 3 Bde. 2. Aufl. Berlin, Seehagen, 1882. 12 *M.*

Janssen, Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgange des Mittelalters. Bis jetzt 4 Bände nebst 2 Ergänzungsbänden. 12. Aufl. Freiburg, Herder. 27 *M.* 70 *Pf.* (Das Werk Janssens erfreute sich eines Erfolges, wie ihn in der ganzen Geschichtslitteratur unseres Jahrhunderts kein anderes Werk aufzuweisen hat. Die Bearbeitung der Reformationsperiode hat namentlich auch in protestantischen Kreisen großes Aufsehen erregt.)

Klopp, Tilly im 30jährigen Kriege. 2 Bde. Stuttgart, Cotta, 1861. 17 *M.* 40 *Pf.* (Eine Ehrenrettung Tillys.)

Kohlrausch, Die deutschen Freiheitskriege. 10 Aufl. Hannover, Hahn, 1875. 1 *M.*

Kugler, Geschichte der Kreuzzüge (Oncken, Allgem. Geschichte i. E.).

Maurenbrecher, Geschichte der katholischen Reformation. Bd. 1. Nördlingen, Beck, 1880. 8 *M.* („Der Verfasser hat sich bemüht, mit großer Objektivität auch den katholischen Bestrebungen gerecht zu werden; das Buch ist eine höchst bedeutsame Erscheinung.")

Müller, Wilh., Politische Geschichte der neuesten Zeit, 1816—1875. 3. Aufl. Stuttgart, Neff, 1875. 5 *M.* (Von den kürzeren Darstellungen dieses Zeitraumes zu den besten zählend.)

Digitized by Google

Noorden, Europäische Geschichte im 18. Jahrhundert. 1. Abteilung: Der spanische Erbfolgekrieg. 3 Bde. Leipzig, Duncker u. Humblot. 36 *M.*

Oncken, Das Zeitalter der Revolution, des Kaiserreichs und der Befreiungskriege (Oncken, Allgem. Gesch. i. E.).

Oncken, Das Zeitalter Friedrichs des Großen. 2 Bde. (Oncken, Allgem. Gesch. i. E.).

Perthes, Politische Zustände und Personen in Deutschland zur Zeit der französischen Herrschaft. 2 Bde. Gotha, F. A. Perthes, 1862—1869. 12 *M.*

Prutz, Geschichte des Abendlandes im Mittelalter von Karl d. Gr. bis auf Maximilian (Oncken, Allgem. Gesch. i. E.). 1. Bd. 1885.

Prutz, Kulturgeschichte der Kreuzzüge. Berlin, Mittler u. Sohn, 1883. 14 *M.* (Kuglers und Prutz' Arbeiten nehmen bezüglich der Kreuzzüge zur Zeit den ersten Rang ein.)

Ranke, Der Ursprung des siebenjährigen Krieges. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1871. 6 *M.* 40 *Pf.*

Ranke, Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation. 6 Bde. 6. Aufl. Ebenda, 1881—1882. 30 *M.* („Die Verbindung der universellen und nationalen Gesichtspunkte ist in bewundernswürdiger Weise durchgeführt; die Kunst der Charakteristik, die Entwirrung der scheinbar verworrensten diplomatischen Manipulationen, der sichere historische Blick, das treffende Urteil über Personen und Thatsachen, die souveräne Beherrschung des Stoffes und des weitausgedehnten Schauplatzes der von ihm erzählten Begebenheiten, sie reißen immer wieder zur Bewunderung hin.")

Ranke, Die deutschen Mächte und der Fürstenbund. 2 Bde. 2. Aufl. Ebenda, 1875. 16 *M.* 80 *Pf.*

Ranke, Ursprung und Beginn der Revolutionskriege 1791 und 1792. 2. Aufl. Ebenda, 1879. 7 *M.* 20 *Pf.*

Ranke, Zur deutschen Geschichte. Vom Religionsfrieden bis zum 30jährigen Kriege. 2. Aufl. Ebenda, 1874. 6 *M.*

Ranke, Zur Geschichte von Oesterreich und Preußen zwischen den Friedensschlüssen von Aachen und Hubertusburg. Ebenda, 1875. 7 *M.* 20 *Pf.*

Raumer, Geschichte der Hohenstaufen. 6 Bde. 5. Aufl. Leipzig, Brockhaus, 1878. 21 *M.* („Obwohl das Buch vielfach überholt ist, gebührt ihm doch in der deutschen Geschichtschreibung ein Ehrenplatz. Das Gelungenste ist der Abschnitt über Friedrich II.; originell und verdienstlich sind die sogen. ‚Altertümer', 2 Bände als Beilage zu dem erzählenden Texte, worin die Zustände und Erscheinungen in Staat, Gesellschaft, Kirche und Litteratur eine eingehende Darstellung erfahren.")

Schäfer, A., Geschichte des siebenjährigen Krieges. 2 Bde. Berlin, Hertz, 1867 u. 1870. 34 *M.* 50 *Pf.* (Ein Muster einer historischen Arbeit.)

Scherr, Joh., 1870—1871; vier Bücher deutscher Geschichte. 2 Bde. 2. Aufl. Leipzig, O. Wigand, 1880. 16 *M.* („Urwüchsig, aber packend, schneidig und lichtvoll.")

Schlosser, Geschichte des 18. und 19. Jahrhunderts. 8 Bde. 5. Aufl. Berlin, Seehagen. 33 *M.* (Das berühmteste der Werke Schlossers; charakteristisch hierfür ist die Verbindung der Litteraturgeschichte mit der politischen.)

Sybel, Geschichte des Revolutionszeitalters. 5 Bde. Stuttgart, Ebner u. Seubert, 1882. 53 *M.* 40 *Pf.* (Auf dem Gebiete der neuern Geschichtschreibung die glänzendste und gehaltvollste historiographische Leistung, welche die deutsche Geschichtschreibung der Gegenwart seit den älteren Schriften Rankes hervorgebracht hat.)

Digitized by Google

Tauscher, Geschichte der Jahre 1815—1871. Gotha, F. A. Perthes. (Im Erscheinen begriffen.)

Treitschke, Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert. Bis jetzt 3 Bde. (bis 1830) Leipzig, Hirzel. 129 *M.* (Das Ganze ist auf 6 Bände berechnet; die bedeutendste Arbeit über diese Periode.)

Wolf, Österreich unter Maria Theresia, Joseph II. und Leopold II. (Oncken, Allg. Gesch. i. E.)

3. Specialwerke über die Geschichte einzelner deutscher Staaten.

Droysen, Geschichte der preußischen Politik. Leipzig, Veit u. Cie., 1855—1881. 105 *M.* 90 *Pf.* (Eines der großartigsten Geschichtswerke der Neuzeit.)

Eberty, Preußische Geschichte. 7 Bde. Breslau, Trewendt, 1867—1873. 43 *M.* 50 *Pf.*

Hahn, Geschichte des preußischen Vaterlandes. 20. Aufl. Berlin, Hertz, 1885. 6 *M.*

Häusser, Geschichte der rheinischen Pfalz. Heidelberg, Mohr, 1856. 10 *M.* (Die Darstellung der älteren Epochen läßt zu wünschen übrig, vom Beginne der Neuzeit an gewinnt indes das Buch an Gehalt.)

Pierson, Preußische Geschichte. 2 Bde. 4. Aufl. Berlin, Paetel. 12 *M.*

Ranke, Zwölf Bücher preußischer Geschichte. 5 Bde. 2. Aufl. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1878—1879. 25 *M.*

Ranke, Hardenberg und die Geschichte des preußischen Staates von 1793—1813. 3 Bde. 2. Aufl. Ebenda, 1880—1881. 20 *M.*

Reimann, Neuere Geschichte des preußischen Staates vom Hubertusburger Frieden bis zum Wiener Kongreß. 1. Bd. Gotha, F. A. Perthes, 1882. 10 *M.* (Fortsetzung von Stenzel, Geschichte Preußens.)

Riezler, Geschichte Bayerns. 2 Bde. (bis auf Ludwig den Bayern einschl.). Ebenda, 1878—1880. 25 *M.* (Die beste Bearbeitung der bayerischen Geschichte.)

Schmidt, Preußens Geschichte. 3 Bde. 3. Aufl. Leipzig, Spamer. 30 *M.*

Stälin, Geschichte Württembergs. 1. Bd. 1. Hälfte. Gotha, F. A. Perthes, 1882. 8 *M.* (Sie reicht nur bis auf Herzog Christoph; die beste aller deutschen Specialgeschichten.)

Stenzel, Geschichte Preußens. 5 Bde. Ebenda. 34 *M.* 80 *Pf.* (Gründliche und leidenschaftslose Forschung, gesundes, treffendes Urteil und schmucklose, würdige Darstellung kennzeichnen das Werk.)

Voigt, Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates. 3. Aufl. Berlin, Dümmler. 7 *M.*

4. Deutsche Kulturgeschichte.

Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. 4 Bde. 15. Aufl. Leipzig, Hirzel. 28 *M.* 50 *Pf.* (Das Zusammenwirken dichterischer Gestaltungskraft mit kundiger Ausnützung der Quellen hat hier ein Muster der Geschichtschreibung hervorgebracht.)

Henne-Am Rhyn, Kulturgeschichte des deutschen Volks. 5 Abteilungen. Berlin, Grote, 1886. 20 *M.* (Mit reichem Bilderschmuck versehen. — Das Buch befriedigt das längst schmerzlich empfundene Bedürfnis nach einer deutschen Kulturgeschichte größeren Maßstabs.)

Richter, Bilder aus der deutschen Kulturgeschichte. Leipzig, Brandstetter, 1882. Geb. 10 *M.* (Recht empfehlenswert.)

Digitized by Google

Scherr, Joh., Deutsche Kultur- und Sittengeschichte. Leipzig, O. Wigand, 1882. 9 *M.* (Das Buch enthält von Tendenz nicht freies, aber immerhin sehr wertvolles Material.)

Scherr, Joh., Germania; zwei Jahrtausende deutschen Lebens, kulturgeschichtlich geschildert. Stuttgart, Spemann. Prachtausgabe 70 *M*, kleine Ausgabe 20 *M.*

5. Specialwerke über deutsche Kulturgeschichte.

Arnold, Deutsche Urzeit. 3. Aufl. Gotha, F. A. Perthes, 1881. 8 *M.* 40 *Pf.*

Arnold, Fränkische Zeit. Ebenda, 1881—1883. 14 *M.* (Beide Werke, besonders Bd. I., sind vorzüglich).

Barthold, Geschichte der deutschen Städte. Leipzig, T. O. Weigel. 9 *M.*

Biedermann, Deutschland im 18. Jahrh. Leipzig, Weber 1854—1880. 40 *M.* (Das bedeutendste Werk über diese Periode.)

Dahn, Geschichte der deutschen Urzeit. 1. Hälfte. Gotha, F. A. Perthes, 1883. 11 *M.* (Die Werke Dahns gehören zu dem Besten, was über diese Periode geschrieben ist.)

Dahn, Urgeschichte der germanischen und romanischen Völker (Oncken, Allgem. Gesch. i. E.).

Fischer, K., Deutsches Leben und deutsche Zustände von der Hohenstaufenzeit bis ins Reformationszeitalter. Gotha, F. A. Perthes, 1884. 6 *M.*

Grün, Kulturgesch. des 16. Jahrh. Leipzig, Winter 1872. Herabg. Pr. 3 *M.*

Grün, Kulturgesch. des 17. Jahrh. 2 Bde. Leipzig, Barth, 1880. 15 *M.* (Geistreiche Plaudereien über einzelne Erscheinungen des 17. Jahrh.)

Götzinger, Reallexikon deutscher Altertümer. 2. Aufl. Leipzig, Urban, 1884 bis 1885. 15 *M.*

Kaufmann, Deutsche Geschichte bis auf Karl den Großen. 2 Bde. Leipzig, Duncker u. Humblot. 15 M. (Ein außerordentlich gepriesenes Werk.)

Kriegk, Deutsche Kulturbilder aus dem 18. Jahrh. Leipzig, Hirzel, 1874. 7 *M.*

Kriegk, Deutsches Bürgertum im Mittelalter. 2 Bde. Frankfurt a. M., Literar. Anstalt, 1868—1871. 14 *M.* 80 *Pf.*

Riehl, Kulturstudien aus 3 Jahrhunderten. 4. Aufl. Stuttgart, Cotta, 1873. 4 *M.* 20 *Pf.*

Riehl, Freie Vorträge. 2 Bde. Ebenda, 1873—1885. 15 *M.*

Schultze, Das höfische Leben zur Zeit der Minnesänger. 2 Bde. Leipzig, Hirzel, 1879—1880. 25 *M.* (Aus genauester Kenntnis zeitgenössischer Quellen möglichst objektiv geschildert.)

Schwebel, Deutsches Bürgertum, von seinen Anfängen bis zum Jahre 1808. Berlin, Abenheim, 1883. 8 M.

Soldan, Geschichte der Hexenprozesse. 2 Bde. Stuttgart, Cotta, 1880. 13 *M.* (Unentbehrlich für die Kulturgeschichte jener Jahrhunderte.)

Weinhold, Die deutschen Frauen im Mittelalter. 2. Aufl. 2 Bde. Wien, Gerold, 1882. 13 *M.* 20 *Pf.* (Eine Zierde der kulturgeschichtlichen Litteratur.)

6. Biographische Werke zur deutschen Geschichte.

Adami, Königin Luise. 10. Aufl. Berlin, Dümmler, 1882. 4 *M.* 50 *Pf.*

Arneth, Geschichte Maria Theresias. 10 Bde. Wien, Braumüller. 116 *M.*

Arneth, Prinz Eugen. 3 Bde. Ebenda, 1864. 20 *M.*

Baumgarten, Geschichte Karls V. 1. Bd. Stuttgart, Cotta, 1885. 10 *M.*

Digitized by Google

Brosien, Karl der Große. Leipzig, Freytag, 1885. 1 *M.*

Carlyle, Friedrich II. 6 Bde. Berlin, Decker, 1869. Geb. 15 *M.*

Delbrück, Das Leben Gneisenaus. 2 Bde. Berlin, G. Reimer, 1882. 8 *M.*

Droysen, Bernhard von Weimar. 2 Bde. Leipzig, Duncker u. Humblot. 1885. 18 *M.*

Droysen, Friedrich der Große. 1.--3. Bd. Leipzig, Veit u. Cie., 1874—1881. 33 *M.* 30 *Pf.* (Ein Teil von dessen „Gesch. der preuß. Politik".)

Droysen, Gustav Adolf. 2 Bde. Leipzig, Veit u. Cie., 1869—1870. 16 *M.*

Droysen, York v. Wartenburg. 8. Aufl. Ebenda, 1878. 7 *M.*

Gfrörer, Gustav Adolf. 4. Aufl. von O. Klopp. Stuttgart, Kröner, 1863. 8 *M.* (Das Urteil über Gustav Adolf ist in dem Buche ein ungünstiges.)

Heigel, König Ludwig I. von Bayern. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1872. 8 *M.*

Köstlin, Luthers Leben. Leipzig, Fues, 1882. 8 *M.*

Kolde, Martin Luther. 1. Bd. Gotha, F. A. Perthes, 1884. 2 *M.* 40 *Pf.*

Klippel, Scharnhorst. 3 Bde. Leipzig, Brockhaus, 1869—71. 25 *M.* 50 *Pf.*

Kluckhohn, Blücher. Berlin, Habel, 1879. 1 *M.* 20 *Pf.* (Eine kleine, aber von wohlthuender Wärme erfüllte Schrift, in der die neueste Blücher-Litteratur verwertet ist.)

Kluckhohn, General v. Scharnhorst. Ebenda, 1884. 80 *Pf.*

Kluckhohn, Königin Luise. Ebenda, 1876. 1 *M.* 80 *Pf.*

Kugler, Wallenstein. Ebenda, 1873 75 *Pf.*

Kugler, Geschichte Friedr. des Großen. 2. Aufl. Leipzig, Mendelssohn, 1867. 6 *M.*

Lenz, Luther. 2. Aufl. Berlin, Gärtner, 1883. 3 *M.*

Pertz-Delbrück, Das Leben v. Gneisenaus. 5 Bde. Berlin, G. Reimer, 1864 bis 1880. 50 *M.*

Pertz, Das Leben des Frhr. v. Stein. 6 Bde. Ebenda. 68 *M.*

Pertz, Aus Steins Leben. 2 Bde. Ebenda. 16 *M.*

Preuß, Friedr. der Große. Leipzig, Duncker u. Humblot. 6 *M.* 80 *Pf.*

Prutz, Kaiser Friedrich I. 3 Bde. Danzig, Kafemann, 1871—1874. 8 *M.*

Ranke, Geschichte Wallensteins. 4. Aufl. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1880. 7 *M.* 20 *Pf.*

Reumont, Friedr. Wilhelm IV. 2. Aufl. Ebenda, 1885. 10 *M.*

Scherr, Blücher. 3. Aufl. Leipzig, O. Wigand, 1884. 12 *M.*

Schwartz, Leben des Generals v. Clausewitz. 2 Bde. Berlin, Dümmler, 1878. 20 *M.*

Seeley, Frhr. v. Stein. 2 Bde. Gotha, F. A. Perthes, 1883—1885. Geb. 16 *M.*

Sybel, Eugen von Savoyen. Stuttgart, Cotta, 1861. 1 *M.* 20 *Pf.*

Ulmann, Kaiser Maximilian I. 1. Bd. Stuttgart, Cotta, 1884. 14 *M.*

Wigger, Feldmarschall Fürst Blücher v. Wahlstatt. Schwerin, Stiller, 1879. 6 *M.*

Winter, Hans Joachim von Zieten. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1886. 15 *M.*

III. Geschichte außerdeutscher Staaten.

1. Österreich.

Huber, Geschichte Österreichs. 2 Bde. (bis 1437). Gotha, F. A. Perthes. 21 *M.* (Die gründlichste Bearbeitung der österr. Geschichte.)

Krones, Geschichte Österreichs. 5 Bde. Wien, Konegen, 1880. 50 *M.*

Krones, Grundriß der österr. Geschichte. Ebenda. 1881—1882. 14 *M.* 40 *Pf.*

Smets, Geschichte der österreichisch-ungar. Monarchie. Wien, Hartleben, 1878. 15 *M.* 25 *Pf.*

Springer, Geschichte Österreichs seit 1809. 2 Bde. Leipzig, Hirzel. 10 *M.* 80 *Pf.*

Digitized by Google

2. Schweiz.

Henne-Am Rhyn, Geschichte der Schweizer. 2. Aufl. Leipzig, Wigand, 1871. 12 *M.*

Kopp, Geschichte der eidgenössischen Bünde. Basel, Schneider. 84 *M.* (Das beste diesbezügliche Werk.)

Vulliemin, Geschichte der schweizerischen Eidgenossenschaft; übersetzt von Keller. 2. Aufl. Aarau, Sauerländer, 1883. 4 *M.* (Auf sorgfältigen Studien ruhend.)

3. Niederlande.

Wenzelburger, Geschichte der Niederlande. 1. Bd. Gotha, F. A. Perthes, 1879. 15 *M.*

4. Frankreich.

Hillebrand, Geschichte Frankreichs (1830—1871). Bis jetzt 2 Bde. u. Ergänzungsheft. Gotha, F. A. Perthes, 1877—1881. 29 *M.* 40 *Pf.* (Weitaus das Bedeutendste, was über diese Periode seit Jahren erschienen.)

Philippsohn, Das Zeitalter Ludwigs XIV. (Oncken, Allg. Gesch. i. E.).

Ranke, Französische Geschichte, vornehmlich im 16. u. 17. Jahrh. 6 Bde. 4. Aufl. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1876 u. 1877. 30 *M.*

Taine, Die Entstehung des modernen Frankreich. 2 Bde. Leipzig, Abel, 1885. 36 *M.* (Ein höchst bedeutendes Werk; weitere Arbeiten über die französische Revolution siehe unter II. 2.)

5. England.

Dahlmann, Geschichte der englischen Revolution. 6. Aufl. Berlin, Weidmann, 1864. 3 *M.*

Gädecke, Maria Stuart. Heidelberg, Winter, 1879. 12 *M.* (Gädecke bestätigt das Urteil Rankes gegenüber den zahlreichen Verteidigern der unglücklichen Herrscherin.)

Gerdes, Geschichte der Königin Maria Stuart. 1. Teil. Gotha, F. A. Perthes. 9 *M.* (Gerdes schildert Maria Stuart als edlen idealistischen Charakter; er spricht sie frei vom Morde Darnleys und anderen Missethaten.)

Klopp, Der Fall des Hauses Stuart und die Succession des Hauses Hannover in Großbritanien und Irland. 11 Bde. Wien, Braumüller, 1875—1881. 91 *M.*

Lappenberg-Pauli, Geschichte Englands. 5 Bde. Gotha, F. A. Perthes. 47 *M.* 70 *Pf.* („Lappenbergs Thätigkeit als Geschichtschreiber ist von der gediegensten wissenschaftlichen Art; Pauli hat dessen Werk in einer seinem Vorgänger ebenbürtigen Vortrefflichkeit fortgeführt; er ist ein vollendeter Kenner der engl. Geschichte.")

Lecky, Geschichte Englands im 18. Jahrhundert. 4 Bde. Leipzig, Winter, 1879 bis 1883. 31 *M.* (Die Hauptverdienste dieses Buches liegen mehr auf dem Gebiete der Kulturgeschichte als auf dem der eigentlichen polit. Geschichte; wie alle Werke Leckys, so ist auch dieses höchst geistreich und anziehend geschrieben.)

Macaulay, Geschichte von England seit dem Regierungsantritt Jakobs II. 9 Bde. 4. Aufl. Braunschweig, Westermann, 1868. 26 *M.* 50 *Ff.* (Macaulay ist einer der ersten engl. Geschichtschreiber.)

Opitz, Maria Stuart. Freiburg, Herder, 1884. 9 *M.* (Opitz sucht gleichfalls Maria Stuart von Schuld und Fehl freizusprechen.)

Pauli, Aufsätze zur englischen Geschichte. Leipzig, Hirzel, 1869. 7 M.

Pauli, Aufsätze zur englischen Geschichte. Neue Folge. Ebenda, 1883. 7 *M.*

Pauli, Geschichte Englands seit 1814. 3 Bde. Ebenda. 18 *M.* 50 *Pf.*

Ranke, Englische Geschichte, vornehmlich im 17. Jahrh. 9 Bde. 4. Aufl. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1877—1879. 45 *M.*

Stern, Geschichte der Revolution in England (Oncken, Allg. Gesch. i. E.).

Digitized by Google

6. Italien.

Gregorovius, Geschichte der Stadt Rom im Mittelalter. Vom 5.—16. Jahrh. 8 Bde. 3. Aufl. Stuttgart, Cotta. 33 *M.* 50 *Pf.* (Eines der Meisterwerke der deutschen Historiographie.)

Hegel, Geschichte der italienischen Städteverfassung. 2 Bde. Leipzig, 1847. 15 *M.* (Über alles Lob erhaben.)

Leo, Geschichte der italienischen Staaten. 5 Bde. Gotha, F. A. Perthes. 38 *M.* (Die wertvollste wissenschaftliche Leistung dieses Autors auf dem Gebiete der Geschichtschreibung.)

Ranke, Die römischen Päpste in den letzten 4 Jahrh. 5 Bde. 8. Aufl. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1885. 18 *M.* („Das Urteil aller Historiker stimmt darin überein, daß es die glänzendste u. gediegenste historiographische Leistung Rankes ist.")

Reuchlin, Geschichte Italiens von Gründung der regierenden Dynastien bis zur Gegenwart. 4 Bde. Leipzig, Hirzel. 21 *M.*

7. Dänemark.

Dahlmann, Geschichte Dänemarks. 3 Teile. Gotha, F. A. Perthes. 19 *M.* 50 *Pf.* (Das Werk wird, wenn auch unvollendet, stets ein Stolz und Schmuck unserer historischen Litteratur bleiben.)

8. Türkei.

Ranke, Die Osmanen und die spanische Monarchie im 16. u. 17. Jahrh. 4. Aufl. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1877. 12 *M.*

Zinkeisen, Geschichte des osmanischen Reichs. 7 Bde. Gotha, F. A. Perthes. 33 *M.* 40 *Pf.*

9. Rußland.

Bernhardi, Geschichte Rußlands seit 1815. 3 Bde. Leipzig, Hirzel. 30 *M.* 40 *Pf.*

Brückner, Peter der Große (Onken, Allg. Gesch. i. E.).

Brückner, Katharina II. (Ebenda.)

Kostomarow, Russische Geschichte in Biographien. 2 Bde. Leipzig, Fr. Duncker, 1886 (im Erscheinen begriffen). (Kostomarow ist der begabteste russische Historiker der Gegenwart. Das Werk umfaßt die russische Geschichte bis auf Katharina II.)

Strahl-Herrmann, Gesch. des russischen Staats. 6 Bde. u. 1 Ergänzungsband. Gotha, F. A. Perthes. 58 *M.* 80 *Pf.*

10. Spanien und Portugal.

Baumgarten, Geschichte Spaniens vom Ausbruch der französischen Revolution. 3 Bde. Leipzig, Hirzel. 18 *M.* 80 *Pf.*

Lembke-Schäfer-Schirrmacher, Geschichte von Spanien. 4 Bde. Gotha, F. A. Perthes. 33 *M.*

Schäfer, Geschichte von Portugal. 5 Bde. Ebenda. 42 *M.* (Die einzige genügende Geschichte dieses Landes)

11. Polen.

Roepell-Caro, Geschichte Polens. 4 Bde. Gotha, F. A. Perthes. 38 *M.*

12. Schweden.

Geijer-Carlson, Geschichte Schwedens. 5 Bde. Gotha, F. A. Perthes, 1832 bis 1875. 36 *M.* 40 *Pf.*

Digitized by Google

13. Vereinigte Staaten von Amerika.

Bancroft, Geschichte der Vereinigten Staaten von Nordamerika. 10 Bde. Leipzig, O. Wigand, 1847—1875. 51 *M.*

Becker, Die socialen und politischen Zustände der Vereinigten Staaten. Augsburg, Lampart u. Cie., 1876. 8 *M.* (Das Werk stützt sich auf durchaus verlässige Angaben und vermag das höchste Interesse zu erregen.)

Holst, Verfassung und Demokratie der Vereinigten Staaten. 2 Bde. Berlin, Springer, 1878—1881. 24 *M.*

Hopp, Geschichte der Vereinigten Staaten von Nordamerika. 3 Teile. Leipzig, G. Freytag, 1885. 3 *M.*

IV. Darstellungen der Weltgeschichte.

Die hervorragendsten Bearbeitungen der Weltgeschichte sind folgende:

Allgemeine Weltgeschichte. 10 Bde. mit 2000 Illustrationen. Berlin, Grote. 140 *M.* (im Erscheinen begriffen).

I. Das Altertum. 1. Die orientalischen Völker; von Professor Dr. Ferd. Justi. 2. Hellas und Rom; von Prof. Dr. G. F. Hertzberg. 2 Bde.
II. Das Mittelalter; von Prof. Dr. von Pflugk-Harttung. 3 Bde.
III. Die Neuere Zeit; von Prof. Dr. M. Philippson. 3 Bde.
IV. Die Neueste Zeit; von Prof. Dr. Theodor Flathe. 2 Bde.

Oncken, Allgemeine Geschichte in Einzeldarstellungen. Berlin, Grote; noch im Erscheinen begriffen. Preis des Ganzen ca. 300 *M.* (Die einzelnen Bände zeigen völlige Beherrschung des geschichtlichen Materials seitens ihrer Bearbeiter, dazu elegante Darstellung und vielfach künstlerischen Bilderschmuck.)

Ranke, Weltgeschichte. Bis jetzt 6 Teile. 1.—3. Aufl. Leipzig, Duncker u. Humblot. 115 *M.* („Der Verfasser gedachte darin die Summe seines Lebens und Forschens zu ziehen; er beabsichtigte ein klares und erschöpfendes Bild der Weltgeschichte zu geben, das auf der Höhe der Wissenschaft und der Forschung der Gegenwart stehen soll." Das Werk setzt übrigens die Kenntnis des Details der Geschichte bereits voraus.)

Weber, Allgemeine Weltgeschichte. 15 Bde. Dazu 4 Registerbände. Leipzig, Engelmann. 98 *M.* 65 *Pf.* Erscheint eben in 2. Auflage. (Das Werk zählt zu den gediegensten weltgeschichtlichen Darstellungen; der Verfasser bekundet fast durchweg strenge Objektivität, kritischen Geist und formelle Gewandtheit. Auch das kulturgeschichtliche Moment findet besonders sorgfältige Berücksichtigung.)

Weiß, Lehrbuch der Weltgeschichte. 1.—8. Bd. Wien, Braumüller. 165 *M.* (Eine der vornehmsten Bearbeitungen der Weltgeschichte.)

Von anderen Darstellungen der Weltgeschichte seien noch erwähnt:

Aßmann, Handbuch der Weltgeschichte. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. Im Erscheinen begriffen.

Becker, Weltgeschichte. 22 Teile in 11 Bänden. Leipzig, Duncker und Humblot, 1875. 59 *M.*

Dietsch, Lehrbuch der Geschichte. Leipzig, Teubner. 27 *M.* 90 *Pf.*

Dittmar, Geschichte der Welt. 6 Bde. Heidelberg, Winter, 1866. 30 *M.*

Menzel, W., Allgemeine Weltgeschichte. 12 Bde. Stuttgart, A. Krabbe, 1863. 32 *M.* 40 *Pf.* (Angenehm geschrieben, aber in manchen Partien oberflächlich.)

Rotteck, Allgemeine Geschichte für alle Stände. 11 Bde. Braunschweig, Westermann. 26 *M.* („Nicht ein Werk der Wissenschaft, wohl aber der energische Ausdruck einer für Recht, Freiheit und Vaterland mannhaft eintretenden Gesinnung.")

Digitized by Google

Schlosser, Weltgeschichte für das deutsche Volk. 19 Bde. (bis 1879). 20. Aufl. Berlin, Seehagen. 71 *M.* 25 *Pf.* (Ein ausgesprochenermaßen populäres Unternehmen, welches durch seine schöne Darstellung und die in demselben sich offenbarende Begeisterung für alles Edle und Schöne seine Anziehungskraft noch heute nicht verloren hat.)

Schmid, Ferd., Weltgeschichte. 4 Bde. Berlin, Friedberg und Mode. 26 *M.*

Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte. 2 Bde. 18. Aufl. Leipzig, Engelmann, 1879. 15 *M.* (Sehr verbreitet.)

Wernicke, Geschichte der Welt; fortgesetzt von Pierson. 6. Aufl. Berlin, Paetel. 36 *M.*

Weltgeschichtliche Werke von katholischen Autoren sind, abgesehen von der schon oben angeführten Weißschen Arbeit, noch folgende:

Cantu, Allgemeine Weltgeschichte. 17 Bde. Regensburg, Manz. 162 *M.* 25 *Pf.*

Holzwarth, Weltgeschichte. 7 Bde. Mainz, Kirchheim. Geb. 40 *M.*

Treffliche Bearbeitungen der Weltgeschichte für die Jugend sind, und zwar für die protestantische:

Rebenbacher, Lesebuch der Weltgeschichte. 2. Aufl. Calw, Vereinsbuchhandlung, 1882. 8 *M.*

Für die katholische:

Annegarn, Weltgeschichte. 6. Aufl. Münster, Theissing, 1886. Bis jetzt 2 Bde. à 2 *M.*

V. Allgemeine Kulturgeschichte.

Faulmann, Illustr. Kulturgeschichte. Wien, Hartleben, 1881. 13 *M.* 50 *Pf.* (Das Buch entspricht den an eine Kulturgeschichte zu stellenden Anforderungen nicht).

Hellwald, Kulturgeschichte in ihrer natürlichen Entwicklung. 2 Bde. 3. Aufl. Augsburg, Lampart u. Cie. 1884. 21 *M.* (Das Werk sucht die geschichtlichen Erscheinungen mit den materialistischen Theorien in Einklang zu bringen.)

Henne-Am Rhyn, Allgemeine Kulturgeschichte von der Urzeit bis auf die Gegenwart. 6 Bde. Leipzig, Wigand, 1877. 56 *M.* (Das Werk wurde nicht allseitig beifällig aufgenommen.)

Honegger, Allgemeine Kulturgeschichte. Bis jetzt 6 Bde. Leipzig, Weber, 1882 bis 1886. 15 *M.* (Der erste gelungene und erschöpfende Versuch einer systematischen und wirklich allgemeinen Kulturgeschichte.)

Honegger, Grundsteine einer allgemeinen Kulturgeschichte der neuesten Zeit. 5 Bde. Ebenda. 1868—1874. 52 *M.*

Honegger, Katechismus der Kulturgeschichte. Ebenda. 2 *M.*

Klemm, Kulturgeschichte. 10 Bde. Leipzig, Teubner, 1843—1852. 48 *M.* (Das Buch behandelt hauptsächlich die materielle Seite des Kulturlebens.)

Kolb, Kulturgeschichte der Menschheit. 3. Aufl. Leipzig, Felix, 1885. 16 *M.*

Lippert, Kulturgeschichte der Menschheit in ihrem organischen Aufbau. Stuttgart, Spemann. 10 Lieferungen à 1 *M.* (Erst im Erscheinen begriffen.)

Lippert, Die Kulturgeschichte in einzelnen Hauptstücken. 3 Teile. (Bd. 35, 47 u. 48 der Bibliothek „Das Wissen der Gegenwart"). Leipzig, G. Freytag. 3 *M.*

Wachsmuth, Europäische Sittengeschichte vom Ursprunge volkstümlicher Gestaltungen bis auf unsere Zeit. Leipzig, Vogel, 1831—1839. 20 *M.*

Sonstige bedeutendere kulturgeschichtliche Werke sind:

Buckle, Geschichte der Civilisation in England. 5. Aufl. Leipzig, Winter, 1874.

Digitized by Google

16 *M.* 20 *Pf.* (Buckles Werk ist auch für die Methode der Geschichtschreibung bedeutend.)

Draper, Geschichte der geistigen Entwicklung Europas. 2 Aufl. Leipzig, Wigand, 1871. 10 *M.*

Felix, Entwicklungsgeschichte des Eigentums. Leipzig, Duncker u. Humblot, 1886. 9 *M.* (Das Werk bietet weit mehr, als der Titel vermuten läßt.)

Hillebrand, Zeiten, Völker und Menschen. 6 Bde. Berlin, Oppenheim. à 6 *M.* (Gründlicher Kenner der in dem Werke behandelten Materien und glänzender Darsteller.)

Lecky, Geschichte des Geistes der Aufklärung in Europa. 2. Aufl. Heidelberg, Weiß, 1885. 6 *M.*

Lecky, Geschichte des Ursprunges und des Einflusses der Aufklärung in Europa. 2 Bde. 2. Aufl. Leipzig, Winter, 1873. 9 *M.*

Lecky, Sittengeschichte Europas von Augustus bis auf Karl den Großen. 2 Bde. Ebenda, 1879. 9 *M.*

Ruge, Geschichte des Zeitalters der Entdeckungen (Oncken, Allg. Gesch. i. E.).

Reiches kulturgeschichtliches Material enthält auch

Das Buch der Erfindungen, Gewerbe und Industrien. 8 Bde. Leipzig, Spamer. (Im Erscheinen begriffen.)

Über die Urgeschichte der Menschheit orientieren in vorzüglicher Weise folgende Werke:

Caspari, Urgeschichte der Menschheit. Leipzig, Brockhaus, 1877. 20 *M.*

Joly, Der Mensch vor der Zeit des Metalls. Ebenda. 1880. 9 *M.*

Lenormant, Die Anfänge der Kultur. 2 Bde. Jena, Costenoble, 1875. 12 *M.*

Lubbock, Die Entstehung der Civilisation. Ebenda. 1875. 13 *M.* 80 *Pf.*

Lubbock, Die vorgeschichtliche Zeit. 2 Bde. Ebenda. 1874. 17 *M.*

Rauber, Urgeschichte der Menschen. Leipzig, Vogel, 1884. 10 *M.*

Schlößer u. Seler, Die ersten Menschen und die prähistorischen Zeiten. Stuttgart, Enke, 1884. 12 *M.*

Tylor, Die Anfänge der Kultur. 2 Bde. Leipzig, Winter, 1873. 12 *M.*

Tylor, Einleitung in das Studium der Anthropologie und Civilisation (vgl. oben S. 54).

VI. Geschichtliche Charakterbilder.

Grube, Charakterbilder aus der Sage und Geschichte. 23. Aufl. Leipzig, Brandstetter, 1882. Geb. 10 *M.* 50 *Pf.*

Heigel, Aus drei Jahrhunderten; Vorträge und Aufsätze aus der neueren Geschichte. Wien, Braumüller, 1881. 6 *M.*

Heigel, Die deutschen Kaiser. Stuttgart, Engelhorn, 1880. 6 *M.*

Heigel, Neue historische Vorträge und Aufsätze. München, Rieger, 1884. 6 *M.* (Alle Arbeiten Heigels vereinigen mit größter Gründlichkeit und Objektivität Eleganz der Darstellung.)

Keck, Kallsen, Sach, Bilder aus der Weltgeschichte für das deutsche Volk. 4 Teile. Halle, Waisenhaus, 1874—1877. 8 *M.* 70 *Pf.*

Keferstein, Historisch-biographische Charakter- und Zeitbilder aus L. v. Rankes sämtlichen Werken. Frankfurt a. M., Völcker. Geb. 3 *M.* 50 *Pf.*

Klein, Charakterbilder aus der Weltgeschichte. 3 Bde. Herder, Freiburg, 1876—1879. Geb. 20 *M.* 40 *Pf.*

Digitized by Google

Maurer, Markſteine in der Geſchichte der Völker, 1492—1880. Leipzig, Kummer, 1881. 12 *M.*

Pütz, Hiſtoriſche Darſtellungen und Charakteriſtiken. 4 Bde. Köln, Du Mont-Schauberg. 40 *M.* (Vorzüglich, doch nur für obere Klaſſen der Mittelſchulen geeignet.)

Schöppner, Charakterbilder der allgemeinen Geſchichte. 3 Teile. 3. Aufl. Regensburg, Manz, 1871—73. Geb. 17 *M.* 30 *Pf.*

Schrammen, Altdeutſchland; Bilder aus der Geſchichte der Kulturentwicklung des deutſchen Volkes. 2 Bde. Köln, Mayer, 1883. 12 *M.*

Spieß u. Berlet, Weltgeſchichte in Biographien. In drei konzentriſchen Kurſen. (1. Kurſ. 13. Aufl., 2. Kurſ. 8. Aufl., 3. Kurſ. 4. Aufl.) Hildburghauſen, Keſſelring, 1877—1885. 7 *M.* 50 *Pf.*

(Grube, Klein, Schöppner und Spieß u. Berlet ſind beſonders für die Mittelſtufe geeignet.)

Stacke, Erzählungen aus der alten Geſchichte. 2 Teile. 17. u. 19. Aufl. Oldenburg, Stalling. à 1 *M.* 50 *Pf.*

Stacke, Erzählungen aus der mittleren, neueren und neueſten Geſchichte. 3 Teile. Ebenda. 1. Teil, 12. Aufl., 1 *M.* 50 *Pf.*; 2. Teil, 10. Aufl., 2 *M.* 50 *Pf.*; 3. Teil, 4. Aufl., 3 *M.* 50 *Pf.*

(Stacke iſt einer der beſten Geſchichtserzähler.)

VII. Encyklopädiſche Werke.

Allgemeine deutſche Biographie; herausgegeben von der hiſtor. Kommiſſion bei der Akademie der Wiſſenſchaften in München. Leipzig, Duncker u. Humblot. Bis jetzt 21 Bände à 12 *M.* (Die einzelnen Artikel ſind von den hervorragendſten Geſchichtsforſchern bearbeitet.)

Herbſt, Encyklopädie der neueren Geſchichte. Gotha, F. A. Perthes. Bis jetzt 28 Lieferungen à 1 *M.*

VIII. Quellenbücher für Schule und Privatſtudium.

Blume, Quellenſätze zur Geſchichte unſeres Volkes. (Von der deutſchen Urzeit bis auf das Interregnum reichend.) 2 Bde. Köthen, Otto Schulze, 1884 u. 1886. 12 *M.*

Erler, Deutſche Geſchichte von der Urzeit bis zum Ausgang des Mittelalters in den Erzählungen deutſcher Geſchichtſchreiber. 3 Bde. Leipzig, Alphons Dürr, 1884. 22 *M.* Geb. in Halbfr. 28 *M.* 75 *Pf.*

Fritſche, Quellenbuch zur Geſchichte des deutſchen Mittelalters. Leipzig, Teubner, 1873. 2 *M.* 70 *Pf.*

Geſchichtſchreiber der deutſchen Vorzeit. 2. Geſammtausgabe. 1.—7. Bd. Leipzig, Franz Duncker. 17 *M.* 90 *Pf.*

Herbſt, Quellenbuch zur alten Geſchichte für obere Gymnaſialklaſſen. 1. Abteilung: Griechiſche Geſchichte von Herbſt und Baumeiſter. 3. Aufl. 2. Abteilung: Römiſche Geſchichte von Weidner. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. Zuſ. 10 *M.* 20 *Pf.*

Krämer, Hiſtoriſches Leſebuch über das deutſche Mittelalter, aus den Quellen zuſammengeſtellt. Ebenda, 1882. 4 *M.*

Richter, Alb., Quellenbuch für den Unterricht in der deutſchen Geſchichte. Leipzig, Brandſtetter, 1885. 2 *M.* 40 *Pf.*

Richter, Guſt., Annalen der deutſchen Geſchichte im Mittelalter (mit durchgängig kritiſcher Erläuterung aus den Quellen und Litteraturangaben). Halle, Waiſen-

Digitized by Google

haus, 1885. 11 *M.* (Ein Handbuch für das wissenschaftliche Studium der deutschen Geschichte im Mittelalter.)

Schäfer, Arn., Abriß der Quellenkunde der griechischen und römischen Geschichte. 2 Teile. Leipzig, Teubner, 1873 u. 1881. 5 *M.*

Schilling, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit für obere Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Gaertner, 1884. 5 *M.*

Schober, Quellenbuch zur Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie; ein historisches Lesebuch für höhere Schulen. 1. Teil. Wien, Hölder, 1886. 3 *M.* 20 *Pf.*

Scriptores rerum Germanicarum. In usum scholarum ex Monumentis Germaniae historicis recusi. 31 Bde.; auch einzeln zu beziehen. Hannover, Hahn.

Sevin, Geschichtslesebuch, aus den Originalberichten zusammengestellt. 3 Bde. Mannheim, Bensheimer, 1877—1878. 6 *M.* (Das Werk erstreckt sich über das Altertum und Mittelalter)

IX. Geschichte der deutschen Historiographie.

Wegele, v., Geschichte der deutschen Historiographie seit dem Auftreten des Humanismus. München, Oldenbourg, 1885. 14 *M.* (Ein in jeder Hinsicht ausgezeichnetes Werk; es füllt eine längst und schmerzlich empfundene Lücke in der historischen Litteratur aus.)

X. Litteratur über deutsche Geschichtsquellen.

Dahlmann-Waitz, Quellenkunde der deutschen Geschichte; Quellen und Bearbeitungen der deutschen Geschichte. 5. Aufl. Göttingen, Dietrich, 1883. 6 *M.* (Ein unentbehrlicher Wegweiser auf dem Gebiete der deutschen Geschichtsforschung.)

Lorenz, Deutschlands Geschichtsquellen im Mittelalter seit der Mitte des 13. Jahrhunderts. 2 Bde. (bis zum Ende des 15. Jahrhunderts sich erstreckend). Berlin, Hertz, 1886. 13 *M.* (1. Bd. 3. Aufl.)

Wattenbach, Deutschlands Geschichtsquellen im Mittelalter bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts. 1. Bd. 5. Aufl. 1886. 2. Bd. 4. Aufl. 1878. Berlin, Hertz. 15 *M.*

(Es gilt dasselbe von Wattenbachs und Lorenz' Arbeiten, was von Dahlmann-Waitz gesagt wurde.)

XI. Periodische Litteratur.

Historisches Jahrbuch der Görres-Gesellschaft von Grauert. Pro Jahrg. 12 *M.*

Historisch-politische Blätter von Jörg. Pro Jahrg. 21 *M.* 50 *Pf.*

Historische Zeitschrift von Sybel. München, Oldenbourg. Pro Jahrg. 22 *M.* 50 *Pf.*

Jahrbücher der deutschen Geschichte, herausgegeben durch die historische Kommission bei der Akademie der Wissenschaften in München.

Jahresberichte der Geschichtswissenschaft. Bis jetzt 4 Bände. Berlin, Mittler u. Sohn.

Mitteilungen der historischen Litteratur von Hirsch. Berlin, Gaertner. Pro Jahrg. 6 *M.*

Plutarch, der Neue, herausgegeben von Gottschall. Bis jetzt 10 Teile à 6 *M.* Leipzig, Brockhaus.

Raumers historisches Taschenbuch, herausgegeben von Maurenbrecher. 6. Folge. Leipzig, Brockhaus. Pro Jahrg. 8 *M.*

Digitized by Google

Schultheß, Geschichtskalender. Nördlingen, Beck. Pro Jahrg. 10 *M.*

Zeitschrift für allgemeine Geschichte, Kultur-, Litteratur- u. Kunstgeschichte. Stuttgart, Cotta. Pro Jahrg. 12 *M.*

XII. Historische Hilfswissenschaften.

Arndt, Schrifttafeln zum Gebrauch bei Vorlesungen und zum Selbstunterricht. 2 Hefte. Berlin, Weidmann, 1878. 1. Heft 9 *M.*, 2. Heft 15 *M.*

Brinckmeier, Praktisches Handbuch der historischen Chronologie. 2. Aufl. Berlin, Hempel, 1882. 12 *M.*

Leist, Die Urkunde. Ihre Behandlung und Bearbeitung für Edition und Interpretation. Zur Anleitung bei Archivbenützung. Stuttgart, Cotta, 1884. 5 *M.*

Leist, Urkundenlehre; Katechismus der Diplomatik, Paläographie, Chronologie und Sphragistik. Mit 5 Tafeln Abbildungen. Leipzig, Weber, 1882. 4 *M.*

Holzapfel, Römische Chronologie. Leipzig, Teubner, 1886. 8 *M.*

Matzat, Römische Chronologie. Berlin, Weidmann, 1884. Bis jetzt 2 Bde. à 8 *M.*

Osterley, Wegweiser durch die Litteratur der Urkundensammlungen. 1. Teil. Berlin, Georg Reimer, 1885. 8 *M.* (Das vorliegende Werk stellt sich die Aufgabe, dem Geschichtsforscher das Material zu einer möglichst raschen und erschöpfenden Orientierung über die Sammlungen von gedruckten, sowie von ungedruckten, aber in der historischen Litteratur erwähnten Urkunden des Mittelalters darzubieten.)

Paoli, Grundriß der lateinischen Paläographie und der Urkundenlehre, übersetzt von Lohmeyer. Innsbruck, Wagner, 1885. 2 *M.*

Wattenbach, Anleitung zur lateinischen Paläographie. 3. Aufl. Leipzig, Hirzel, 1878. 3 *M.*

XIII. Sammlungen historischer Gedichte.

Bintz, Ausgewählte Gedichte geschichtlichen Inhalts. Leipzig, Teubner, 1876. 3 *M.* (Sehr empfehlenswert.)

Döring, Deutsche Kernlieder aus dem Franzosenkriege. Berlin, Grote, 1871. 1 *M.*

Grube, Deutsche Geschichten in deutschen Gedichten. Leipzig, Brandstetter, 1850. 2 *M.* 25 *Pf.*

Gündel, Deutsche Geschichte in deutschen Gedichten. Zwickau, Paul Beyer, 1878. 1 *M.*

Krämer, Von Teutoburg bis Sedan. Wiesbaden, Limbarth, 1878. 1 *M.* 60 *Pf.*

Polack, Historische Gedichte. Berlin, Hofmann, 1881. 60 *Pf.*

Simrock, Lieder vom deutschen Vaterlande. Frankfurt, Winter, 1871. 2 *M.*

Stühlen, Deutsche Feierklänge in Frieden und Krieg. Jena, H. Costenoble, 1886. 5 *M.*

XIV. Verschiedenes.

Geschichtslügen. Eine Widerlegung landläufiger Entstellungen auf dem Gebiete der Geschichte mit specieller Berücksichtigung der Kirchengeschichte. Von drei Freunden der Wahrheit. 5. Aufl. Paderborn, Schöningh, 1885. 4 *M.* 50 *Pf.* (Katholisch.)

Janko, Fabeln und Geschichten. Eine Sammlung historischer Irrtümer und Fälschungen. Wien, Gerold, 1880. 4 *M.*

Jastrow, Geschichte des deutschen Einheitstraumes und seiner Erfüllung. 2. Aufl. Berlin, Verlag des Vereins für deutsche Litteratur, 1885. 6 *M.* (Gekrönte Preisschrift des Allgemeinen Vereins für deutsche Litteratur.)

Digitized by Google

Dritter Teil.

Deutsche Sprache.

Die einzelnen Zweige des deutschsprachlichen Unterrichts sind: 1. das Sprechen, 2. das Lesen, 3. das Schreiben. Letzteres umfaßt wieder a. den grammatischen, b. den orthographischen und c. den Aufsatzunterricht.

Erstes Kapitel.

Das Sprechen[1].

„Wer das Wort in seiner Gewalt hat" — sagt ein deutscher Schriftsteller —, „der beherrscht die Geister." Das lehren uns nicht bloß Kanzel und Katheder und die zahlreichen politischen Versammlungen unserer Tage, das zeigt uns schon jeder Tag mit seinem ganz gewöhnlichen geselligen Verkehre. Wenn somit der mündlichen Rede im praktischen Leben so hohe Bedeutung zukommt, so ergiebt sich daraus auch für die Schule die Pflicht, der Pflege des mündlichen Gedankenausdrucks die größte Sorgfalt zu widmen, und das um so mehr, als bekanntermaßen die Leistungen der Schüler gerade in dieser Hinsicht oftmals recht viel zu wünschen übriglassen. Welche Mittel hat nun die Schule anzuwenden, um den Schülern zu klarer und gewandter Ausdrucksweise in der Muttersprache zu verhelfen?

Es lassen sich in dieser Beziehung allgemeine und besondere Mittel unterscheiden.

I. Allgemeine Mittel sind: 1. Das Vorbild des Lehrers. Seine Sprache hat musterhaft zu sein in dreifacher Hinsicht: bezüglich des Inhalts, der Form und der äußern Art und Weise des Ausdrucks.

[1] Hauptsächlich nach den „Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen in den Provinzen des Königreichs Preußen", 20. westfäl. Konferenz. Berlin, Weidmann, 1881. S. 134—196.

Digitized by Google

Ihrem Inhalte nach sei die Sprache des Lehrers gedankenvoll, ihrer Form nach logisch — korrekt und edel!

Hinsichtlich der äußern Art und Weise des Ausdrucks muß das Sprechen des Lehrers sein:

a. ein lautrichtiges; dasselbe besteht bekanntlich in der Bezeichnung eines jeden Lautes mit dem ihm eigentümlichen Klange. Es müssen daher nicht allein die Vokale vollständig klar und rein ausgesprochen werden (a nicht mit einem Anklange von o, eu nicht wie ei, ö nicht wie e oder ü, ü nicht wie i u. s. w.), sondern es ist auch auf eine klare Unterscheidung der einzelnen Konsonanten mit aller Strenge zu halten (s ist nicht mit sch, b nicht mit p, d nicht mit t, k nicht mit g oder j zu verwechseln), und endlich ist auch darauf zu sehen, daß nicht einzelne Laute nachlässig oder undeutlich ausgesprochen oder ganz weggelassen werden;

b. ein ausdrucksvolles. Ein solches Sprechen wird durch die musikalischen Elemente der Sprache, also durch rhythmische, melodische und dynamische Mittel erreicht. Rhythmische Mittel sind die stellenweise Verlangsamung oder Beschleunigung des Vortrags, dann kürzere oder längere Pausen; das melodische Moment besteht in der richtigen Hebung und Senkung der Stimme und das dynamische in der der Sache entsprechenden Abwechslung von forte und piano, in dem an der rechten Stelle eintretenden An- und Abschwellen der Stimme und besonders in der richtigen Accentuierung des Tones im Interesse des Verständnisses der Rede[1].

Es ist nun selbstverständlich, daß der Lehrer des Deutschen sich nicht damit begnügen darf, nur in den sogenannten „Sprachstunden" eines sprachlich musterhaften Vortrages sich zu befleißigen, vielmehr muß er in allen seinen Lehrstunden dieses Ziel anstreben, und nicht bloß er, sondern sämtliche Lehrer einer Anstalt; denn nur in diesem Falle kann auch auf Erfolg seitens der Schüler gerechnet werden. Aller Unterricht hat eben Sprachunterricht zu sein.

2. Begründung eines sicheren Wissens des Schülers; denn ein solches ist für die erforderliche Klarheit und Gewandtheit des Ausdrucks eine notwendige Voraussetzung. Alles, was daher den Fleiß, die Kenntnis und die Entwicklung der gesamten geistigen Fähigkeit der Zöglinge zu heben vermag, fördert auch die Schüler im sprachlichen Ausdruck.

II. Unter den besonderen Mitteln verdienen Beachtung:

1. Sprechübungen. Sollen dieselben von Erfolg gekrönt sein, so sind hiebei folgende Regeln zu berücksichtigen:

[1] Ausführlicheres hierüber später.

Digitized by Google

a. Alle Antworten müssen als Sprechübungen behandelt werden. Daraus ergiebt sich, daß der Lehrer mit Konsequenz auf reine Aussprache seiner Schüler und zwar in allen Unterrichtsstunden und auf jeder Lehrstufe zu halten hat; es darf daher kein unreiner Laut, kein falschgesprochenes Wort ungerügt und unkorrigiert bleiben. Mundartliche Ausdrücke, die auf der Unterstufe noch hie und da auftreten, hat der Lehrer ruhig und unbefangen aufzunehmen und sofort in die hochdeutsche Schriftsprache zu übertragen. — Aber auch auf lautes Sprechen der Schüler muß der Lehrer dringen. Das leise Sprechen erweckt schon ungünstige Meinung hinsichtlich der in einer Schule herrschenden Zucht, leistet aber auch allerlei Unarten im Sprechen Vorschub. Es ist in der That eine elende Sache um eine Schule, in der nicht auf lautes Sprechen gehalten wird.

b. Alle Antworten müssen in Sätzen gegeben werden. Es ist das mit mannigfachen Vorteilen verbunden; denn das Sprechen in Sätzen kontrolliert die Aufmerksamkeit, fördert die Redefertigkeit und trägt wesentlich zum Verständnis der Rede bei, abgesehen von dem Gewinne für die späteren schriftlichen Übungen. Auf der Unterstufe müssen die Sätze vollständig, auf der Oberstufe wenigstens sprachlich richtig sein. Hiebei sei zugleich bemerkt, daß jede Frage an die ganze Klasse zu richten ist und der Lehrer jenen Schüler, welcher die Antwort geben soll, namentlich aufzurufen hat. Also immer erst die Frage und dann der Aufruf des Schülers, der antworten soll. Nur so ist es zu erreichen, daß sich die ganze Klasse für gefragt erachtet und alle nachdenken müssen.

Zur nähern Erläuterung der Vollständigkeit der Antworten hat Büttner einige Bemerkungen niedergeschrieben, die so außerordentlich treffend sind, daß sie wohl verdienen hier wörtlich angeführt zu werden.

„Die Schüler müssen durchweg in vollständigen Sätzen sprechen. Um diese Vollständigkeit der Antworten zu erhalten, fordern viele Lehrer von den Kindern, jede Frage mit in die Antwort aufzunehmen. In der Unterklasse, wo sich's um Vor- und Nachsprechen der Memorierstoffe handelt, ist das ganz zweckmäßig und gut; auf der Oberstufe aber ist es verwerflich, weil es die Schüler denkfaul macht und ihre Sprachbildung hindert. Bei der Wichtigkeit, welche die Sache für mich gewonnen hat, und um leichter verständlich zu sein, gebe ich einige Beispiele; sie schließen sich an das Lesestück an: ‚Es steht im Meer ein Felsen ꝛc.'

„Zu gestellten Fragen setze ich Antworten, wie man sie leider so häufig hört. 1. Frage: Was ist von dem Felsen ausgesagt? Antwort: Vom Felsen ist ausgesagt, daß er im Meere steht. 2. Frage: Wie verhält sich der Fels im Sturme? Antwort: Im Sturme verhält sich der Felsen —

Digitized by Google

hier stockt der Schüler und bringt die Antwort nach einigem Zögern mit fehlerhafter Konstruktion zu Ende, oder aber er fängt von vorne an und läßt den ersten Anfang fallen. 3. Frage: Was sagt Vers 4 von der Treue Gottes? Antwort: Vers 4 sagt von der Treue Gottes, daß sie fester stehe denn der Fels. 4. Frage: In welchen Bildern wird uns Gottes Treue in diesem Lesestück vorgeführt? Antwort: Gottes Treue wird uns in diesem Lesestück in den Bildern vorgeführt — — ꝛc.

„Ist das nicht ein unerträgliches Schwatzen? Erinnert diese Bewegung der Lippen und Sprachmuskeln nicht an das Wiederkauen der Zweihufer? Statt sich die Frage zu überlegen und sich auf einen guten Anfang seiner Rede zu besinnen, stürzt der Schüler sofort darauf los. Er nimmt mechanisch die Frage als Anfang seiner Antwort, als größere Hälfte; das übrige steht im Lesebuche, oder — es wird eine Satzleiche zu Tage gefördert. Solches Antworten macht die Kinder dumm, weil sie dabei nicht denken und ihre Sprache nicht bilden. Noch schlechter, wenn der Lehrer auf Frage 1 und 3 die Antworten passieren läßt: ‚daß er im Meere steht', ‚daß sie fester steht als der Fels'. Dieses ‚daß' hasse man und verbanne es gänzlich. Man leite die Kinder an, selbständig zu antworten. Sie werden das lernen, wenn sie sich auf das besinnen, was der Weckruf der Frage von ihnen verlangt, wenn sie sich das zurechtlegen, was sie zu sagen haben. —

„In einfacher natürlicher Darstellung werden obige Fragen etwa so beantwortet: 1) Der Felsen steht im Meer. 2) Wenn auch beim Sturm die Wellen an den Felsen anstürmen, so fällt er doch nicht um. 3) Gottes ewige Treue steht fester denn der Felsen. 4) Die Treue Gottes wird zuerst mit einem Felsen im Meer verglichen, dann mit einem Turme auf hohem Berge ꝛc. Auch in den übrigen Lehrgegenständen achte man auf selbständiges Antworten der Schüler. Auf die Frage: Wie hat man die Geschwindigkeit des Schalles berechnet? darf der Schüler nicht losstürzen: ‚Man hat die Geschwindigkeit des Schalles berechnet, indem man — ꝛc.', das giebt mindestens eine schwerfällige, schleppende Rede. Wie einfach und natürlich, wenn der Schüler sofort mit der hier geforderten Darlegung beginnt: ‚Man hat die Entfernung zweier Berge genau gemessen ꝛc.' Auch das Leben fordert es so. Auf die Frage: Wozu hast du den Korb mitgenommen? sagt das schwätzigste Mädchen nicht: ‚Ich habe den Korb mitgenommen, weil ich Fleisch hineinthun will!' sondern man sagt einfach: ‚Ich will Fleisch holen.'"

c. Die Sprechübungen haben sich vom einzelnen Satz zu zusammenhängenden sprachlichen Darstellungen zu steigern, die schließlich in sogenannten freien Vorträgen gipfeln können, wenn letztere entsprechend vorbereitet werden. Gelegenheit zu zusammenhängender Rede bietet die

Digitized by Google

Schule reichlich, so im Nacherzählenlassen, in der zusammenfassenden Wiedergabe dessen, was im Unterricht entwickelt worden u. s. w. Ganz besonders aber soll jeder Lehrer oberer Klassen darauf bestehen, daß das, was in einer Stunde behandelt worden, in der folgenden stets in Form kleiner zusammenhängender Vorträge wiederholt werde.

d. Der Lehrer *selbst* spreche nicht zu viel; eine wohlberechtigte Mahnung sagt: „Wenn die *Schüler reden* sollen, muß der *Lehrer schweigen* können."

e. Der Schüler darf in seinen Antworten nicht unterbrochen werden, da hiedurch die Ausbildung des Redeflusses gehemmt wird.

f. Man sei auch nicht zu vorschnell im Einhelfen, „dieweilen die Verlegenheit Kraft erzeugt und Geistesgegenwart bildet".

g. *Mehrmaliges Ansetzen* beim Antworten ist nicht zu dulden, vielmehr lasse man dem Schüler die nötige Zeit zum Nachdenken.

h. Es empfiehlt sich, die geweckteren Schüler *zuerst* sprechen zu lassen und die schwächeren *zuletzt* an die Reihe zu nehmen.

i. Bei Beurteilung dieser Übungen bekunde man schwächeren Schülern gegenüber Milde und Wohlwollen, da entgegengesetztes Verhalten nur Entmutigung derselben zur Folge hätte.

2. *Leseübungen*; hierdurch wird einerseits Vermehrung und Vergrößerung des Wortschatzes der Schüler erreicht, andererseits werden die Schüler mehr und mehr an lautreines, sinn- und ausdrucksvolles Sprechen *gewöhnt*. Die *Gewöhnung* ist aber auch hier, wie so vielfach in Erziehung und Unterricht, ein sehr wichtiges Moment; denn wo diese fehlt, versagen die Sprachorgane bekanntlich dem entschiedensten Willen oftmals den Gehorsam.

3. *Deklamieren von Gedichten*. Dabei ist freilich darauf zu dringen, daß dieselben nicht als kaltes Gedächtniswerk hergesagt, sondern mit Leben und Wärme und erkennbarer innerer Beteiligung vorgetragen werden.

4. *Übersetzungen aus fremdsprachlichen Werken*. Diese sind in hohem Grade geeignet, die Sicherheit und Gewandtheit in der Muttersprache zu fördern, und führen bei richtiger Methode zur Bereicherung des Wortschatzes, zur tieferen Erfassung des deutschen Sprachidioms und zur Gelenkigkeit des Ausdrucks.

5. *Gut geleitete Klassen- und Privatlektüre*. Zur Beschaffung geeigneter Bücher hat die Schule durch Einrichtung sogenannter Schülerbibliotheken beizutragen und auf deren zweckdienliche und möglichst ersprießliche Benutzung sorglichst Bedacht zu nehmen.

Auf den untersten Stufen ist auch das *Chorsprechen* ein geeignetes Mittel zur Förderung der Sprechfertigkeit.

Digitized by Google

Wiedemann sagt von ihm:
1) es löst die Zunge;
2) es kultiviert die Aussprache;
3) es giebt auch den Schüchternen Mut;
4) es hält bei der Stange;
5) es schützt die Kinder vor Langeweile.

Zweites Kapitel.

Das Lesen.

A. Aufgabe und Ziel des Lesens.

Aufgabe und Ziel des Lesens besteht darin, den Sprachschatz der Schüler zu vermehren, das Verständnis für den Reichtum und die Schönheit der Muttersprache zu wecken, eine sittlich gute Gesinnung zu begründen und die Vaterlandsliebe zu entzünden.

B. Auswahl und Anordnung des Lesestoffs[1].

I. Bezüglich der Auswahl des Lesestoffs sind nachstehende Gesichtspunkte zu beachten:

1. Die Stücke müssen wirkliche Musterstücke nach Inhalt und Form sein. Dafür haben in erster Linie die Lesebuchschreiber zu sorgen.

2. Sie müssen dem Standpunkte der Schüler entsprechen, dürfen also weder zu leicht, noch zu schwer sein.

3. Es muß auf Abwechslung unter den Dichtungsarten gehalten werden.

4. Die poetische Form darf nicht das Übergewicht über die prosaische erlangen.

II. Die Anordnung oder Verteilung des Lesestoffs hat nach folgenden Grundsätzen zu geschehen:

1. Die Einreihung berücksichtige kirchlich und politisch wichtige Tage und Zeiten!

Jedes Lesebuch enthält Gedichte, welche das Weihnachts-, Oster- und Pfingstfest verherrlichen. Sie werden selbstverständlich am wirksamsten in den betreffenden Zeiten behandelt, weil der Schüler gerade aus der festlichen Stimmung heraus die Sache am leichtesten und besten versteht. Ebenso werden Gedichte, welche die Großthaten Seiner Majestät des Kaisers sowie seines Hauses besingen, am zweckmäßigsten in der zweiten Hälfte des Monats März, am 19. Juli, am 2. September, am 18. Oktober u. s. w. besprochen.

[1] Nach Stoffel, Der deutsche Sprachunterricht in der Volks- und Mittelschule. Gladbach und Leipzig, Schellmann, 1886. S. 6.

Digitized by Google

2. Man berücksichtige die Jahreszeit!

Es gibt eine Menge von Liedern, welche die Natur zum Gegenstande haben; auch hier ist zu prüfen, wann sich die Behandlung der betreffenden Stücke am wirksamsten erweist.

3. Auch der Umfang der einzelnen Stücke ist bei der Gruppierung des Lesestoffes zu beachten.

Man wird nicht auf einen Monat lauter große Stücke, auf einen andern lauter kleine verlegen, sondern die Verteilung so vornehmen, daß sich die Arbeit möglichst gleichmäßig verteilt.

4. Endlich berücksichtige man, wo immer möglich, die übrigen Fächer, so daß ein Lesestoff etwa in einem gleichzeitig zu behandelnden religiösen oder Geschichtspensum eine Unterstützung findet.

C. Behandlung des Lesestoffs.

I. Die Vorbereitung des Lehrers[1].

Dieselbe hat, insoweit sie sich auf Inhalt und Form des zu behandelnden Lesestücks bezieht, nachstehende Punkte ins Auge zu fassen:

1. Der Lehrer verschaffe sich vorerst durch aufmerksames Lesen des betreffenden Musterstückes eine allgemeine Inhalts-Übersicht desselben!

2. Er stelle sodann die logische Disposition des Lesestückes auf, welche ihm sichere Auskunft darüber verschafft, was der Verfasser gesagt!

3. Er betrachte hierauf den sprachlichen Inhalt des Lesestücks, die etwa darin vorkommenden grammatischen Verhältnisse, die eine Erläuterung fordernden Sprachschwierigkeiten; er sehe zugleich, inwiefern das Lesestück Veranlassung bietet zu Sprechübungen, zu Übungen in der Rechtschreibung, in der Sprachlehre oder im schriftlichen Aufsatze!

4. Er suche ferner einen genauen Einblick in den sachlichen Inhalt zu gewinnen und lege sich die zur Klarmachung desselben nötigen Erläuterungen, Erweiterungen, Zusätze u. dgl. aus dem Gebiete der Weltkunde zurecht, so daß er dadurch in den Stand gesetzt ist, dieselben sachlich und methodisch richtig am entsprechenden Orte in die Behandlung einzubeziehen!

5. Er halte des weitern im Lesebuch Nachschau, um zu erfahren, ob dasselbe nicht solche Stücke enthalte, die mit dem zu behandelnden inhaltsverwandt sind oder aber zu demselben ihrem Inhalt nach im Gegensatz stehen, oder ob nicht derlei Lesestücke beim Unterricht schon vorgekommen seien, und zwar soll dies darum geschehen, damit der Lehrer solche Musterstücke zum Zwecke der Vergleichung oder Unterscheidung heranziehen kann.

---

[1] Schubert, Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche des Lesebuchs in der Volks- und Bürgerschule. Wien, Perles, 1885. S. 8—11.

Digitized by Google

6. Er fasse endlich auch die litteraturkundliche Stellung ins Auge, d. h. er gebe sich Rechenschaft über die Form und Art der Darstellung im Musterstücke, über den Reim in demselben, über Vers- und Strophenbau, über den Verfasser ꝛc.!

Ist der Lehrer auf dem eben angegebenen Wege zur vollständigen Beherrschung des ihm vorliegenden Lesestoffs gekommen, dann beginnt die Vorbereitung für die schulgemäße Behandlung desselben. Hiebei sind folgende Punkte besonders beachtenswert:

1. Der Lehrer verschaffe sich volle Klarheit über den geistigen Standpunkt seiner Schüler, über ihr bisher gewonnenes Wissen und Können, damit er, gestützt auf diese Erkenntnis, genau zu beurteilen vermöge, was bei ihnen als bekannt vorausgesetzt werden darf, oder was als ihnen unbekannt erörtert werden muß, wo er anzuknüpfen hat, oder wo er durch einfachen Hinweis auf früher Erlerntes dieses bloß neuerdings in Erinnerung zu rufen braucht, inwiefern die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch genommen werden kann, oder inwieweit sie der Führung seitens des Lehrers bedürfen.

2. Er arbeite sich, falls er nicht schon eine hinreichende Sicherheit im Katechisieren besitzt, eine vollständige, auf die Inhaltsentwicklung hinzielende Katechese aus, die ebenso wie die logische Disposition ihm beim Unterricht derart gegenwärtig sein muß, daß er frank und frei darüber verfügen kann, und nehme hiebei insbesondere darauf Bedacht, daß er beim Leseunterricht nur das logische und sachliche Verständnis zu ermitteln, grammatische Erörterungen jedoch, die erst gelegentlich der Verwertung des Lesestoffs auftreten sollen, nach Möglichkeit fernzuhalten habe!

3. Er übe das mustergültige Vorlesen des bezüglichen Lesestücks solange ein, bis er es darin zu einem möglichst hohen Grade von Gewandtheit gebracht hat!

4. Er ziehe schließlich in Erwägung, welche Anschauungs- oder Versinnlichungsmittel für die Einführung in das Verständnis des Lesestücks etwa erforderlich sind, damit dieselben rechtzeitig (also vor Beginn des Unterrichts) herbeigeschafft werden können!

II. Die unterrichtliche Behandlung eines Lesestücks[1].

Bei der unterrichtlichen Behandlung eines Lesestücks kommen drei Punkte in Betracht:

1) Die Vorführung des Stoffes,
2) die Einführung in den Stoff,
3) die Befestigung des Stoffes.

---

[1] Vgl. hiezu besonders Stoffel, a. a. O. S. 12—41. Richter, Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs. Berlin, Stubenrauch, 1885. S. 34 ff. Schubert,

Digitized by Google

Die Vorführung kann zwei Stücke in sich fassen: die Vorbereitung und die Darbietung. Die erstere ist übrigens nicht immer nötig und in dem Falle ist sie unangebracht und zu übergehen, während die Darbietung des Materials stets durch den Lehrer zu erfolgen hat.

Die Einführung begreift alle die Mittel, deren man sich bedient, um das Wort- und Sachverständnis zu vermitteln; es gehören hieher: die Gliederung (Analyse), die Erläuterungen, die Entwicklung, die Zusammenfassung und die Anwendung.

Zur Befestigung dient das Einlesen und das Reproduzieren.

1. Die Vorführung.

a. Die Vorbereitung.

Bei vielen Lesestücken, namentlich bei solchen, die ein bestimmtes reales Wissen voraussetzen, überhaupt in sachlicher Beziehung Schwierigkeiten aufweisen, ist es angezeigt, der eigentlichen Behandlung eine sogenannte Vorbesprechung voranzuschicken, die je nach der Eigenart des betreffenden Stückes entweder von größerem Umfang sein muß oder sich auf eine kurze Vorbemerkung, auf eine einfache Erklärung beschränken kann.

Soll z. B. das Gedicht von Rückert „Barbarossa" gelesen werden, so wäre es gewiß ganz unrichtig, sogleich mit der Lektüre desselben zu beginnen. Die Schüler müssen in diesem Falle erst über die Regierungszeit und den plötzlichen Tod des besungenen Kaisers, über die Lage des Kyffhäuser, über die Kreuzzüge und die Barbarossasage einige Aufklärung erhalten.

Die erläuternde Vorbesprechung hat demnach in solchen Fällen zu orientieren über Zeit, Schauplatz, Personen, Verhältnisse und Lebensbeziehungen, ohne deren Kenntnis der Inhalt eines Lesestücks den Schülern dunkel bleiben müßte.

Bei lehrhaften Stoffen wird sehr oft die ganze Vorbereitung nur in dem Hinweis auf das Ziel des Lesestücks bestehen, so z. B. bei Parabeln, Fabeln u. s. w.

Bei lyrischen Produkten gilt es, durch die vorbereitende Besprechung in die Stimmung zu versetzen, aus der das Gedicht hervorgegangen. So wird z. B. bei Behandlung von „Schäfers Sonntagslied" zu erinnern sein an die feierliche Stille eines Sonntagsmorgens auf dem Lande, wo die Feldarbeit rastet, wo Mensch und Tier sich der willkommenen Ruhe nach der Arbeit der Woche freut und der Segen dieser Arbeit überall in dem geheimen Schaffen und Weben in der Natur sichtbar

---

a. a. O. S. 13 ff.; auch Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen (Über die Behandlung deutscher Lesestücke). 21. Bd. S. 343—376.

Digitized by Google

wird und das Gemüt zu andächtigem Danke für eine weise Weltordnung stimmt.

Zuweilen wird es angezeigt sein, verwandtes oder kontrastierendes Material, sei es aus dem Gebiete des Lesestoffes oder aus dem irgend eines andern Unterrichtsfaches, für die Vorbereitung heranzuziehen, um in Analogien und Kontrasten Anknüpfungspunkte und Beleuchtung zu finden.

Die Vorbemerkungen können selbstverständlich um so spärlicher werden, je tiefer der Schüler in die Welt der Sage und Geschichte eingedrungen, je weiter er in Geographie und Naturwissenschaft fortgeschritten, je mehr man seinem Denkvermögen zutrauen kann.

Die Form der Vorbereitung wird verschieden sein; man wird sich bald der repetitorischen Frage, bald der Gesprächsform, bald des Vortrags bedienen.

In jedem einzelnen Falle das Richtige zu treffen, hängt natürlich von der Geschicklichkeit des Lehrers ab. Stets ist übrigens folgendes zu beachten:

1. Bringe alles in die knappste Form; denn für die Vorbereitung kann nur sehr wenig Zeit aufgewendet werden.

2. Hüte dich, etwas von dem Inhalt des Lesestückes vorwegzunehmen!

Der Zweck der vorbereitenden Besprechung ist folgender: 1) Sie will das Verständnis des Lesestücks anbahnen; 2) sie will das Interesse und die Erwartung der Schüler erregen; 3) sie will verhüten, daß beim Vorlesen oder Erzählen durch fortwährendes Einschalten von Bemerkungen und Erklärungen der Zusammenhang zerrissen und infolgedessen der Schüler in der Gesamtauffassung desselben gestört werde.

Aus dem Angeführten ergiebt sich auch, daß es unrichtig ist, den Schüler sich auf einen in der Schule noch nicht gelesenen Lehrstoff zu Hause präparieren zu lassen. Denn wenn in demselben Thatsachen berührt werden, die dem Schüler noch nicht bekannt sein können, so wird die häusliche Vorbereitung weit eher falsche als richtige Vorstellungen erwecken. Ferner würde eine solche das Interesse für den Unterricht selbst wesentlich verringern; endlich widerspricht ein solches Verfahren dem Grundsatze, daß die häusliche Arbeit lediglich der Befestigung des in der Schule bereits Vorbereiteten oder Gelernten dienen solle.

b. Die Darbietung.

Die Darbietung kann sein:

1. ein Vorerzählen, besonders bei größeren Prosa-Erzählungen oder umfangreicheren erzählenden Gedichten. Es empfiehlt sich dasselbe namentlich deshalb, weil das gelesene Wort nicht so eindringlich und überzeugend auf die Schüler einwirkt, als die freie, lebendige, direkte Rede;

Digitized by Google

durch gutes Vorerzählen, wobei ja auch der Blick, das Mienen- und Gebärdenspiel des Erzählers einen großen Einfluß auf die Zuhörer auszuüben vermögen, kann ferner viel leichter die rechte Spannung und Stimmung hervorgerufen werden, als durch das Vorlesen des Stücks aus dem Buche.

Man wird von dieser Art der Darbietung vorzugsweise bei solchen Lesestoffen Gebrauch machen, die den Schülern, falls man sie ihnen zuerst in den strengen Formen der Bücherspräche vorführen wollte, in sprachlicher Hinsicht zu große Schwierigkeiten bereiten würden. Daraus ergiebt sich von selber, daß der Ton der Erzählung ein kindlicher, die Form der Darstellung eine einfache und der sprachliche Ausdruck klar und bündig sein muß;

2. ein Vorlesen, besonders bei Stücken beschreibenden oder schildernden Inhalts. Dieses Vorlesen hat einerseits den Zweck, das betreffende Musterstück seiner Totalität nach von den Schülern erfassen zu lassen, andererseits soll es auch dazu dienen, dem Schüler ein Muster zur Nachahmung darzubieten und ihn (namentlich durch die entsprechende Betonung) für das Auffassen des Inhalts gebührend vorzubereiten. „Gut gelesen", sagt Thilo, „ist mehr als halb erklärt, und allemal besser als schlecht, breit oder mangelhaft erklärt." „Das Hören des Schülers", sagt wiederum Otto, soll nicht bloß ein „schweigendes Empfangen", sondern auch ein „Öffnen des ganzen inwendigen Menschen für den Gegenstand der Mitteilung" sein; es soll ferner „nicht ein Ergreifen, sondern ein Ergriffensein von dem Gegenstande sein, der wie ein befruchtender Regen in die junge Seele fällt, also daß sie in alle Wandlungen des Gedankens und der Empfindung willig eingeht, ja in ihnen gleichsam aufgeht";

3. ein freier (wörtlicher) Vortrag bei allen Lesestoffen, die der Schüler auswendiglernen soll; denn was der Lehrer dem Schüler zumutet, soll doch auch er selber leisten.

Solche Lesestücke, die vermöge ihrer Klarheit und Durchsichtigkeit sofort vom Schüler gelesen werden können, bedürfen selbstverständlich keiner Darbietung seitens des Lehrers durch Vorerzählen oder Vorlesen. Auf den höheren Stufen wird die Darbietung überhaupt mehr und mehr zurücktreten.

2. Die Einführung.

Dieser Teil, der umfangreichste der unterrichtlichen Behandlung, bezweckt geistige Durchdringung der Sache und benutzt hiezu die Mittel der Analyse, Erklärung, Entwicklung, Zusammenfassung (Synthese) und Anwendung im engern Sinne. Dabei ist wieder wohl zu beachten, daß die genannten Unterrichtsthätigkeiten nicht nacheinander eintreten, sondern neben- und ineinander liegen, so daß sie — je

Digitized by Google

nach den Umständen — beständig miteinander abwechseln, sich gegenseitig unterstützen, bedingen, tragen. Die Trennung derselben ist also nur eine theoretische, die hier nur deshalb vorgenommen wird, um dem jungen Leser das Wesen der Einzelthätigkeiten möglichst übersichtlich zeigen zu können [1].

a. Die Gliederung (Analyse).

Die Gliederung (Analyse) eines Lesestoffs geschieht zu dem Zwecke, das Einzelne klarer hervortreten zu lassen und den Überblick über das Ganze zu erleichtern.

Gegenstand der Gliederung kann sein ein Lesestück im ganzen, ein einzelner Satz und ein einzelnes Wort.

1. Gliederung eines Lesestücks im ganzen. a. Oft giebt schon die äußere Anordnung des Stoffes hiefür Anhaltspunkte, so z. B. in der Darstellung von Klaus Harms' „Predigt der Garben".

b. Meist ergiebt sich aber die Gliederung erst aus der Behandlung des Lesestücks. Eine wesentliche Hilfe für diesen Zweck leistet oft schon der Vortrag des Lehrers, wenn derselbe die Glieder durch recht bemerkbare Pausen andeutet. Doch muß hiezu in der Regel noch eine genauere Betrachtung des Inhalts kommen.

Zu beachten ist hiebei nur, daß die Gliederung nicht zur Zerpflückung des Inhalts führt, die dem Lehrer wie Schüler zur Langeweile, letzterem besonders zum Ekel ist.

2. Satzgliederung. Bei der hier in Frage stehenden Gliederung ist vor allem zu betonen, daß dieselbe mit der Grammatik nichts zu thun hat. Es wird demnach bei der Satzgliederung nicht nach dem Subjekt, Objekt ꝛc. gefragt, sondern nach der Person oder Sache, von der die Rede ist, nach dem, was von diesem oder jenem Gegenstande ausgesagt wird, nach dem Orte, an welchem, nach der Zeit, in welcher, nach den Umständen, unter welchen etwas geschehen ist u. s. w. Die Analyse ist somit nicht eine grammatische, sondern eine logische, d. h. eine auf den Inhalt gerichtete.

Die Vernachlässigung der Satzanalyse rächt sich im Unterrichte bitter. Beziehungen von Satzgliedern werden oft falsch aufgefaßt, ja nicht selten sind Mißverständnisse der sonderbarsten Art die Folge hievon. Es hat deshalb der Lehrer mit dem Kapitel der Satzgliederung es sehr gründlich zu nehmen. Namentlich müssen größere Satzganze in die einzelnen Sätze zerlegt und das logische Verhältnis derselben klar gemacht werden.

Sind die logischen Beziehungen von Anfang an klar und dem Schüler zweifellos verständlich, so ist jedes Eingehen hierauf nicht bloß überflüssig,

[1] Stoffel, a. a. O. S. 16.

Digitized by Google

sondern sogar verwerflich, da hiermit nur Zeit vergeudet und der Schüler gelangweilt wird.

3. Wortgliederung. Auch hiebei handelt es sich, wie bei der Satzgliederung, nicht um die sprachliche Ausdrucksform, sondern um den Inhalt des Wortes. Das Wort wird somit nicht in seine sprachlichen Momente zerlegt, sondern in seine begrifflichen. In dem Satze:

„Es kamen in sein Haus
Viel leichtbeschwingte Gäste"

ist z. B. das Wort „leichtbeschwingt" begrifflich zu erklären.

b. Die Erklärung[1].

Durch die Gliederung des Lesestoffs wird noch nicht alles das geleistet, was zur Erschließung des Verständnisses einer sprachlichen Darstellung erforderlich ist. Ein weiteres Mittel für diesen Zweck bildet die Erklärung. Sie bezieht sich wieder, wie die Analyse, auf das Wort, den Satz und das Leseganze.

1. Die gebräuchlichsten Mittel der Worterklärung sind:

a. das Zeigen des durch das Wort bezeichneten Gegenstandes in natura oder im Bilde;

b. Wortherleitung (Etymologie), z. B. Meineid = falscher Eid, Junker = junger Herr;

c. Ersetzung mundartlicher oder veralteter Ausdrücke durch solche, die den Schülern geläufig sind;

d. Übersetzung eines fremden Ausdrucks: Adresse = Aufschrift, Auktion = Versteigerung, Energie = Thatkraft;

e. Vertauschung oder Synonymie: hehr = erhaben, sonder = ohne, Karst = Hacke;

f. Umschreibung: Glaube = Hingabe im Vertrauen;

g. Deutung des bildlichen Ausdruckes: Reiche Leute haben gelbe Vögel = Goldstücke;

h. Erläuterung durch Beispiele; so empfiehlt es sich, besonders wenn abstrakte Begriffe erklärt werden sollen, das Thun und Handeln einer Person, die sich als stolz, rachsüchtig ꝛc. erweist, betrachten zu lassen und daran zu zeigen, wie sich der Träger einer solchen Eigenschaft verhält.

2. Satzerklärung. Hiezu dienen folgende Mittel:

a. die Erfragung der einzelnen Glieder (logische, nicht grammatische Analyse);

---

[1] Vgl. hiezu besonders Schubert, a. a. O. S. 37 ff. Richter, a. a. O. S. 42 ff. Stoffel, a. a. O. S. 21.

Digitized by Google

b. die Ergänzung elliptischer Sätze;
c. die Herstellung der geraden Wortfolge;
d. die Umwandlung eines verkürzten Satzes in einen vollständigen;
e. die Erweiterung eines Satzgliedes zu einem Satze;
f. die Ersetzung von Umschreibungen durch einfache Ausdrücke;
g. die Zerlegung eines größeren Satzganzen in seine einzelnen Sätze;
h. die Änderung der Satzkonstruktion;

3. Erklärung eines Leseganzen. Leseganze, welche eine Erklärung notwendig machen, sind namentlich lyrische Dichtungen, die aus ganz individuellen Erlebnissen und Zuständen hervorgegangen sind, z. B. das Gedicht „Zu Straßburg auf der Schanz"; ferner Stücke, welche geschichtliche Ereignisse oder Sagen zur Grundlage haben, wie „der treue Eckart" von Goethe u. s. w.

In der unterrichtlichen Behandlung ist der Platz der sich auf ein Leseganzes beziehenden Erläuterungen im vorbereitenden Teil.

Bei Ausführung der Erklärung ist sorgfältig darauf zu sehen, daß dieselbe in dem rechten Maße zur Anwendung kommt. Das Zuviel ist hiebei ebenso nachteilig wie das Zuwenig. Der Lehrer soll bei Behandlung von Lesestücken überhaupt, wenn irgend möglich, so verfahren, daß mit dem Ende der bezüglichen Lesestunde auch die Besprechung eines Lesestücks oder wenigstens eines größeren Abschnittes beendigt ist.

c. Die Entwicklung[1].

„Die Entwicklung", sagt Stoffel, „strebt nicht allein, wie die genannten Mittel, dem Wort- und Sachverständnisse zu, sondern sie will eine noch tiefere Durchdringung des Stoffes erringen. Zu dem Ende faßt sie den Kerngedanken ins Auge und sucht das Einzelne in seiner Beziehung zu demselben zu begreifen. Ihre Ausgangspunkte findet sie in den auftretenden Personen und Sachen sowohl, als auch in den berichteten Handlungen und Ereignissen." „Die Personen und Sachen", fährt derselbe Autor fort, „treten selten in einem Lesestoffe in der Bedeutung an und für sich, sondern in bestimmten Verhältnissen zu anderen auf. Es kommt daher meistens nicht auf das Wesen der Gegenstände überhaupt an, sondern vielmehr auf die Seite ihres Wesens, die sich unter den gegebenen Verhältnissen und Umständen zeigt. Und diese muß in ein klares Licht gestellt werden. Es ist wahr, daß der Zusammenhang der Rede auch hier das Meiste thut — für den Gebildeteren sogar alles; aber wir haben ja erst die Bildung zu vermitteln. Daher ist eben aus dem Zusammenhange heraus das hier Gedachte zu entwickeln. Daß

[1] Siehe Stoffel, a. a. O. S. 22—25.

Digitized by Google

die übrigen Seiten der Gegenstände bei der Behandlung ganz unberücksichtigt bleiben, ist selbstverständlich."

Es kann hiebei z. B. gelten, Charaktereigentümlichkeiten einer Person, Ursachen und Wirkungen, Gründe und Folgen, Absichten u. s. w. aufzusuchen.

Auch ist es Aufgabe der Entwicklung, die Reihenfolge des Dargestellten beachten zu lehren. Man sucht z. B. am Schlusse eines Gedankens den nun folgenden — wenn nötig — entwickelnd vorzubereiten, und zwar in der Weise, daß man von dem erledigten Teil ausgeht und das Folgende in Bezug auf sein zeitliches, räumliches, kausales 2c. Verhältnis zu dem Vorigen anzureihen strebt. So berichtet die erste Strophe des „Heidenröslein", daß Heidenröslein gefunden wird. Anknüpfend an die Schönheit des Blümleins ist sodann der Wunsch des Knaben, dasselbe besitzen zu können, abzuleiten 2c.

Was das Verhältnis der „Entwicklung" zur Analyse und Erklärung betrifft, so bilden Analyse und Erklärung auf den unteren Stufen die Hauptsache der unterrichtlichen Behandlung; auf den oberen Stufen dagegen tritt die Entwicklung in den Vordergrund; nur entferne man sich hiebei nicht von dem leitenden Gedanken, der den Lesestoff beherrscht!

d. Die Zusammenfassung (Synthese).

Auch die Synthese erstreckt sich gleich der Analyse auf das Wort, den Satz und das Leseganze.

1. Wortsynthese. Es muß das Resultat der Wort-Analyse wieder zusammengefaßt werden.

2. Satzsynthese. Der Schüler wird aufgefordert, den Gedanken des Satzes, wie er ihm durch die Analyse klar geworden ist, frei auszusprechen.

3. Stücksynthese. Zunächst werden die Schüler schon am Schlusse eines jeden Abschnitts veranlaßt, den Inhalt des Gelesenen kurz zusammenzufassen, ihm eine Überschrift zu geben: zuerst in Satzform, als der leichteren, dann in Form von Hauptwörtern. Diese Überschriften schreibt der Lehrer zugleich an die Tafel; durch sie wird die Disposition des Lesestücks gewonnen. Aber auch am Schlusse des ganzen Lesestücks werden die ermittelten Hauptgesichtspunkte noch einmal im Zusammenhange ausgesprochen, und daraus dann die Idee, der allgemeine Inhalt, abgeleitet; z. B. „Einkehr" von Uhland.

Das Gedicht zeigt uns a) einen Wirt, b) die Bewirtung, c) die anderen Gäste, d) das Ruhebett, e) den Abschied des Wanderers: — Der Apfelbaum ist ein vortrefflicher Wirt.

Der Zweck der Zusammenfassung ist, die Übersicht über den Inhalt des Lesestücks, welche durch die rein analytische und erklärende Behandlung desselben gefährdet würde, zu sichern.

Digitized by Google

e. Die Anwendung.

Unter Anwendung im weiteren Sinne versteht man bekanntlich die Verwertung des Lesestoffs im gesamten übrigen Sprachunterricht. Die Anwendung, von der hier die Rede sein soll, ist dagegen eine Lehrthätigkeit im Sinne der Klarlegung des Stoffes an und für sich. Sie ist besonders bei Stücken lehrhafter Natur unentbehrlich, so bei der Fabel, Parabel u. s. w. Bei der moralischen Erzählung besteht die Anwendung in einer kurzen Ermahnung.

Es gehört ferner hieher die Verknüpfung mit anderen schon behandelten Stoffen ähnlicher Art, sowie die Gegenüberstellung der Sache zu bereits erörterten Stoffen entgegengesetzten Inhalts.

Mit Rücksicht auf das erziehliche Moment ist die „Anwendung" bei der Behandlung eines Lesestücks von großer Bedeutung.

Wenn in dem Vorhergehenden nun auch eine Reihe von Gesichtspunkten bezüglich der Einführung in das Verständnis des Lesestoffs aufgestellt worden, so wäre es gleichwohl ein großer Irrtum, zu meinen, daß mit der Aneignung dieser Sätze die Sache schon abgemacht sei. „Es ist etwas Herrliches," sagt Stoffel in dieser Beziehung so wahr und schön, „einen Lehrer zu finden, der die Kunst versteht, die sämtlichen Mittel zum Zwecke der Einführung in das Verständnis wirkungsvoll zur Anwendung zu bringen. Das ist aber eine Kunst, die das dickleibigste Buch nicht zu lehren vermag. Sie erwächst auf dem Boden einer guten theoretischen Grundlage, gepflegt durch Fleiß und Übung, betaut von wahrer Berufsgeschicklichkeit, entfaltet durch den Strahl inniger Liebe zu den Kindern und der hohen Sache."

3. Die Befestigung.

a. Das Einlesen.

Das Einlesen eines Stücks ist wohl zu unterscheiden von dem Nachlesen eines Stücks. Letzteres ist der Einführung in die Auffassung des Gedankeninhalts vorauszuschicken, während ersteres der Besprechung nachfolgt und gleichsam die Krone der ganzen Behandlung bildet. Es soll indes hier nicht bloß vom Einlesen, sondern vom Lesen überhaupt gehandelt werden.

Der Schüler hat hinsichtlich des Lesens folgenden Anforderungen zu genügen:

1. Der Schüler muß richtig, sicher und fertig lesen. Richtig liest er, wenn er die Laute rein und in der Ordnung, wie sie das zu lesende Wort bietet, ausspricht, nichts zusetzt, noch wegläßt, also nicht ibel für übel, Bürne für Birne, Graben für Garben, arbeite für

Digitized by Google

arbeitete u. s. w. liest. Sicher liest er, wenn er nicht stottert, nicht Pausen macht, nichts mehrmals ausspricht, was nur einmal dasteht, nicht ein paar Worte schnell, die anderen langsam liest, sondern die Wörter in ihrer Totalität auffaßt und eines nach dem andern in gleichbleibendem Tempo ausspricht. Durch dauernde Übung gelangt der Schüler endlich so weit, daß sein Lesen nicht mehr den Charakter des Zwanges und der Anstrengung, sondern der Leichtigkeit und Gewandtheit an sich trägt, daß er, kurz gesagt, fertig liest.

2. Der Schüler muß verständig lesen, d. h. verstehen, was er liest. „Lesen und nicht verstehen ist halbes Müßiggehen", sagt das Sprichwort. Daß der Schüler das Gelesene versteht, äußert sich dadurch, daß er die Teile des Satzes dem Sinne nach richtig gliedert und ihre Beziehung aufeinander durch den Ton der Rede ausdrückt.

3. Der Schüler muß schön lesen, d. h. er muß das Gelesene mit demjenigen Ausdruck und demjenigen Ton der Stimme vortragen, den der Inhalt des Gelesenen erfordert[1].

Das richtige, sichere und fertige Lesen nennt man auch das mechanische, das verständige Lesen das logische und das schöne Lesen. das ästhetische oder euphonische Lesen.

Diese Scheidung des Lesens in ein mechanisches, logisches und ästhetisches Lesen ist übrigens durchaus nicht so aufzufassen, als hätte man diese Ziele voneinander getrennt anzustreben. Wohl hat die Unterstufe vorzugsweise das mechanisch-geläufige, die Mittelstufe vorzugsweise das logisch-richtige und die Oberstufe vorzugsweise das ästhetische Lesen zu pflegen. Die höhere Stufe muß aber schon in der vorangehenden als Keim enthalten sein, und die niedere muß sich in der nachfolgenden vollenden.

Für die Erreichung des Lesezieles vermögen Regeln im ganzen wenig zu leisten. Der Hauptfaktor ist hier, wie überall, das Beispiel des Lehrers. „Wenn der Lehrer nicht fähig ist", sagt Kehr, „sich innig in einen schönen poetischen Lesestoff zu vertiefen, oder wenn er nicht fähig ist, seine Gefühle in lebendiger Weise zum Ausdruck zu bringen, dann werden auch seine Schüler in diesem Fache wenig oder nichts leisten, auch dann nicht, wenn er über die rechte Betonung ellenlange Regeln giebt." Es sollen deshalb im folgenden nur einige wenige Winke angefügt werden.

Für die Erzielung eines schönen und ausdrucksvollen Lesens kommen namentlich drei Momente in Betracht:

a. das dynamische Moment,
b. das melodische Moment,
c. das rhythmische Moment[2].

---

[1] Schmid, Pädagog. Handbuch. Bd. I. S. 887 ff. [2] Siehe auch oben S. 118.

Digitized by Google

a. Das dynamische Moment. Die Dynamik des Lesens hat es mit der richtigen Betonung des Lesestoffes zu thun. Sie zeigt sich am einzelnen Worte in der Hervorhebung einer oder einiger Silben, im Satze in der Hervorhebung eines oder mehrerer Glieder, in der ganzen Rede in der Hervorhebung einzelner Sätze.

Nach dem Grade der Betonung unterscheidet man hoch- oder starktonige, halb- oder schwachtonige und tonlose Teile der Rede.

Die Verschiedenheit in der Betonung der Redeglieder wird für den Sprechenden ein Mittel, das Wichtige von dem weniger Wichtigen zu unterscheiden und für den Hörer erkennbar zu machen. Sie hat also eine große Bedeutung für das Verständnis und die Auffassung der Rede.

Da die Betonung von der Wichtigkeit des einzelnen Redegliedes innerhalb des Gedankenausdrucks abhängig ist, so muß der Leser, um richtig zu betonen, sich des Verhältnisses der einzelnen Redeglieder zu einander bewußt werden. Der richtige Vollzug der Betonung beruht also auf dem Verständnis des Lesestoffes, und das Bemühen um richtige Betonung hat das Bemühen um das Verständnis zur unentbehrlichen Grundlage. Wo das Verständnis vorhanden, da wird die Betonung ohne besondere Bemühung die richtige. Mit diesem Satze ist auch für die schulmäßige Arbeit das Hauptmittel für die Erzielung einer richtigen Betonung im Lesevortrag angegeben.

Man hat für diesen Zweck außerdem noch eine Reihe von Regeln aufgestellt, da eine gute Betonung im Interesse des Verständnisses außerordentlich wichtig ist. Das Ausschlaggebende hinsichtlich der Betonung sind aber doch das Sprachgefühl und die genaue Berücksichtigung des logischen Zusammenhangs.

Die Hauptregel, die in dieser Hinsicht der Lehrer zu befolgen hat, ist nach Rudolph diese:

„Man hebe die wichtigere Vorstellung, also das, worauf man die Aufmerksamkeit des Zuhörers besonders hinlenken will, durch einen stärkeren Druck der Stimme hervor; es sei eine Silbe als Teil eines Wortes, ein Wort als Teil eines Satzgliedes, ein Satzglied als Teil eines Satzes, ein ganzer Satz als Teil einer längeren Darstellung.

„Der Lehrer behalte aber diese Weisheit für sich und sage den Schülern einfach: Richtet eure Aufmerksamkeit im großen und ganzen auf drei Dinge:

„1) auf jene Vorstellungen, welche eine andere genauer bestimmen, wie: Hunger ist der beste Koch. Bleibe im Lande und nähre dich redlich;

„2) auf solche, die einen Gegensatz bilden, wie: Jung gewohnt, alt gethan. Friede ernährt, Unfriede verzehrt;

Digitized by Google

„3) auf solche, die einem Urteil zur Begründung dienen, wie: der Mensch spricht, weil er denkt."

b. Das melodische Moment.

Außer der richtigen Betonung ist auch auf die verschiedene Tonhöhe Rücksicht zu nehmen. Dadurch, daß die Stimme an einzelnen Stellen sich über den natürlichen Sprechton erhebt, an anderen aber sich unter denselben senkt, entsteht ein Wechsel zwischen Heben, Schweben und Senken der Stimme (oder zwischen tonhebigen, schwebenden und tonsenkigen Teilen), durch welchen dem Gelesenen oder Gesprochenen jene Eigentümlichkeit verliehen wird, die man als die Melodie desselben bezeichnet.

Im einzelnen ist folgendes zu beachten:

α. Die Tonhöhe der einzelnen Silbe hängt zunächst ab von dem in ihr enthaltenen Vokal. Die Wörter Glut, Kraft, Schild, Spott, Held werden je nach den darin vorkommenden Selbstlauten bald mit tieferem, bald mit höherem Tone gesprochen. Außerdem steht die Tonhöhe der Silben auch noch im Zusammenhang mit deren Betonung, da ja jede Verstärkung in dieser Richtung eine Erhöhung der Stimmlage mit sich bringt.

β. Die Tonhöhe der Wörter im Satze ist zumeist durch die ihnen zukommende Betonung bedingt. Es werden demnach in der Regel jene Wörter, die durch die Betonung hervorgehoben werden, auch mit höherem Tone gesprochen.

γ. Die melodische Gestaltung der Sätze ist teils von ihrem Inhalt oder, wenn sie Nebensätze sind, von ihrer Stellung zum Hauptsatze abhängig.

Die diesbezüglichen Regeln sind:

1) Am Schlusse des Erzähl-, Behauptungs- und des Wunschsatzes sinkt die Stimme.

2) Am Schlusse des Befehlssatzes steigt die Stimme.

3) Ergänzungsfragen werden mit etwas gesenkter Stimme gesprochen; z. B.: Was ist des Deutschen Vaterland?

4) Entscheidungsfragen werden mit gehobener Stimme gesprochen. z. B.: Ist's Preußenland? Ist's Schwabenland?

5) Nebensätze werden am Schlusse tonhebig gesprochen, wenn sie vor dem Hauptsatze stehen; im entgegengesetzten Falle tonsenkig.

6) Tritt ein Satz zwischen die Glieder des Hauptsatzes, so bleibt an der Stelle, wo der Hauptsatz unterbrochen wird, die Stimme in der Schwebe, damit auf diese Weise der erste Teil des Hauptsatzes seine Verbindung mit dem nachfolgenden Teile unterhält.

Digitized by Google

7) Bei Parentheſen (Schaltſätzen) iſt es angezeigt, die Stimme ſinken zu laſſen.

Anmerkung. Die Regel, daß man beim Komma die Stimme immer heben oder ſie in der Schwebe halten müſſe, iſt nicht immer ſtichhaltig; in Satzverbindungen z. B. tritt vor dem Komma ein vollſtändiges Sinken der Stimme ein; z. B. freundliches Zutrauen erweckt Zutrauen, und Liebe erzeugt Gegenliebe.

c. Das rhythmiſche Moment.

Zur Rhythmik des Leſens gehört das richtige Pauſieren und das ſchnellere und langſamere Ausſprechen einzelner Silben, Wörter und Sätze.

Das Pauſieren iſt angezeigt durch die Interpunktionen; auf ſie ſorgfältig zu achten, iſt deshalb der Schüler beſonders anzuhalten. Aber es iſt auch bei den einzelnen Interpunktionen noch ein Unterſchied zu machen. Das Komma gebietet eine andere Pauſe, wenn es die Sätze voneinander ſcheidet, als wenn es zwiſchen beigeordneten Satzgliedern ſteht und dieſe anſtatt des „und" mehr miteinander verbindet als voneinander trennt. Das Kolon (der Doppelpunkt) zeigt eine andere Pauſe an, wenn es in der Periode zwiſchen den Vorder- und Nachſätzen ſteht, als wenn die wörtliche Rede eines Menſchen darauf folgt. Bei dem Frage- und Ausrufzeichen, wenn es innerhalb des Satzganzen ſteht und die Stelle des Kommas als Pauſezeichen vertritt, iſt kürzer zu pauſieren, als wenn es am Schluſſe des Satzganzen die Bedeutung des Punktes in ſich ſchließt. — Es giebt überdies noch kleinere, feinere Pauſen, welche durch kein Zeichen angedeutet werden, die vielmehr durch den Geſchmack, den feinen Takt des Sprechenden beſtimmt werden.

Einzelne diesbezügliche Regeln ſind [1]:

α. Das Subjekt und das Prädikat ſind durch eine kurze Pauſe voneinander zu trennen, wenn ſie durch weitere Begriffe näher beſtimmt ſind; z. B.: ein aufrichtiges Streben nach Wahrheit | wird unſere Tritte feſtigen.

β. Eine Pauſe tritt nach einem betonten Worte ein, welches auf das Nachfolgende hinweiſt; z. B.: Da | iſt deine Liebe, da | iſt dein Vaterland.

γ. Durch Pauſen werden die Wörter, welche einen Gegenſatz bezeichnen, getrennt; z. B.: Du haſt zwei Ohren | und einen Mund.

Im allgemeinen haben die Pauſen einen dreifachen Zweck: einen phyſiſchen, einen logiſchen und einen äſthetiſchen; ſie ermöglichen das Atemholen — es macht einen unangenehmen Eindruck, wenn der Leſer wegen zu haſtigen Leſens nach Atem ſchnappt —, ſie fördern das Verſtändnis und tragen zur Schönheit des Leſens weſentlich bei [2].

---

[1] Richter, a. a. O. S. 63.

[2] Siehe hiezu Richter, a. a. O. S. 57 ff.

Digitized by Google

An sonstigen Leseregeln sind hauptsächlich noch folgende zu beachten[1]:

1. Das Lesen soll vor allem ein lautes sein; durch die konsequente Forderung des Lehrers, daß die Schüler mit deutlich hörbarer Stimme lesen, werden deren Sprachorgane entsprechend geübt und gestärkt, die Lesefehler treten bestimmter hervor, können also nicht so leicht überhört werden, und der eben nicht seltene Hang zum leisen, lispelnden, flüsternden Lesen kann dadurch am ehesten und gründlichsten überwunden werden.

Das laute Lesen darf indes das rechte Maß nicht überschreiten, also nicht in Schreien ausarten.

2. Mit aller Entschiedenheit ist das schnelle Lesen zu bekämpfen. Das Wort „Schnellesen ist die Mutter des Schlechtlesens" ist nachgerade zu einem pädagogischen Sprichworte geworden. Durch Schnellesen, sagt Kehr, lernt man nicht gut, wohl aber lernt man durch Gutlesen schnell lesen. Wenn hienach das Schnellesen durchaus verwerflich erscheint, so ist andererseits doch auch langweiliges, schleppendes, schläferiges oder unnatürlich gedehntes Lesen sorgfältig zu vermeiden.

3. Was gelesen wird, ist nicht eher zu verlassen, als bis eine befriedigende Leistung erzielt wird; denn es fruchtet mehr, „wenn eine Geschichte zehnmal bedächtig und besonnen, als wenn zehn Geschichten einmal schlecht und leichtsinnig gelesen werden".

4. Zu bekämpfen ist namentlich das eintönige Lesen (der sogen. Schulton), bei welchem die Schüler mit Ausnahme des letzten Wortes im Satze, das bei diesem schlechten Lesen mit einem kräftigeren und tieferen Ton gesprochen wird, alles in derselben Tonhöhe und Tonstärke, alles in demselben Tempo lesen. Sutermeister charakterisiert den Schul-Leseton recht treffend in folgenden Worten:

> Schändlicher, singender Ton, Schulleseton! Als ob anders
> Spräche der Schule Verstand, anders der Geist der Natur!
> Lesen heißt Tote zum Leben erwecken; ihr aber laßt grausig
> Vor dem lebendigen Ohr klappern das dürre Gebein.

5. Der Lehrer vermeide in der Regel, mitten im Satze weiterlesen zu lassen! Eine Ausnahme findet statt, wenn ein Schüler aus seiner Unaufmerksamkeit zu rütteln ist.

6. Der Lehrer trachte, daß in der Lesestunde möglichst viele Schüler gerufen werden!

7. Der Lehrer halte keine bestimmte Reihenfolge ein im Rufen der Zöglinge!

---

[1] Vgl. hiezu besonders Sommert, Methodik des deutschen Sprachunterrichts. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn, 1882. S. 22 ff.

Digitized by Google

8. Auf den Unterstufen erweist sich zur Belebung der Wechsel zwischen Einzellesen und Chorlesen sehr wirksam; auch das Lesen mit verteilten Rollen empfiehlt sich.

9. Es ist zu empfehlen, daß der Lehrer beim Lesen und Vortragen sich fleißig beteilige und zwar in der Weise, daß er mit dem Schüler satzweise abwechselt. Die Schule steht sich nämlich bezüglich der Erreichung des Lesezieles dadurch im Wege, daß die Kinder vorwiegend ein mangelhaftes Lesen hören, weil sie eben zumeist ihresgleichen hören. Durch die Beteiligung des Lehrers aber wird erstens erzielt, daß die unterbrechenden Korrekturen seltener nötig werden, weil der lesende oder vortragende Schüler vielfach unwillkürlich in die richtige Betonung hineingezogen wird, dann hören die Schüler fortwährend auch ein mustergültiges Lesen und Vortragen [1].

10. Die gemachten Lesefehler verbessere der Schüler selbst oder ein Mitschüler; der Lehrer trete erst ein, wenn den Schülern die Verbesserung nicht gelingt. Bemerkt sei noch, daß die Korrekturen erst dann anzubringen sind (von der untersten Stufe abgesehen), wenn ein Satz zu Ende gelesen ist.

11. Nicht zu übersehen ist das Moment der fleißigen Übung. Nicht selten machen junge Lehrer den Fehler, daß sie vor lauter Erklären und Besprechen nicht zum Lesen kommen. Die Folge davon ist dann, daß die Kinder nicht die erforderliche Sicherheit und Geläufigkeit im Lesen erlangen. Das Lesen aber ist und bleibt eine Hauptsache, sowohl zur Einführung in das Verständnis und zur Aneignung des Inhalts, als auch zur Erlangung der nötigen Fertigkeit. Es muß deshalb auch der häusliche Fleiß für die Leseübungen in Anspruch genommen werden. „Was hilft alle buchstäbliche Richtigkeit, was Verständnis, was selbst Schönheit der Aussprache, wenn die nötige Geläufigkeit fehlt, und wenn der Fluß der Rede durch ungehörige störende Pausen unterbrochen wird!"

Ferner darf nicht die Übung des kursorischen Lesens fehlen; nur muß dieses in der richtigen Weise betrieben werden. Am besten eignen sich hiefür früher statarisch behandelte Stoffe, leichte Stoffe, die Verwandtschaft mit einem eben statarisch behandelten haben, und Sprachstücke, die durch den Gesamtunterricht vorbereitet sind [2].

12. Der Lehrer berücksichtige beim Lesen auch die Körperhaltung, die Lage und Haltung des Lesebuchs!

---

[1] Kehr, Theoretisch-praktische Anleitung zur Behandlung deutscher Lesestücke. 8. Aufl. Gotha, E. F. Thienemann, 1883. S. 53 u. 54.

[2] Stoffel, a. a. O. S. 36.

Digitized by Google

b. Die Reproduktion.

Die Reproduktion kann zunächst sein eine wörtliche oder eine freie.

Was die erstere Art der Wiedergabe des Lesestoffs betrifft, so genügt die Aufschließung des Verständnisses noch keineswegs, obwohl sie für das Auswendiglernen die wichtigste Vorbereitung ist; dasselbe muß auch schon in der Schule angebahnt werden, namentlich auf den untersten Stufen. Am besten geschieht dies in der Weise: der Lehrer spricht den ersten Satz musterhaft vor und läßt ihn hierauf von einem bessern Schüler, dann im Chor nachsprechen. Nun folgt der zweite Satz; hierauf die Verbindung beider ꝛc. „Wenn man", sagt Kehr, „den Kindern auf diesem Wege zu einem wörtlich-getreuen Memorieren und zu einem sichern Vortrage verhilft, so ruht in solcher Thätigkeit ein Segen, wie er kaum größer gedacht werden kann; denn das sichere Lernen ist nicht allein eine Übung im Gehorsam, die unserer Jugend gar not thut, sondern auch ein so bedeutsames Förderungsmittel zum richtigen Gebrauch der Sprache, daß man jede Schule aufs tiefste bedauern muß, in welcher das gute Hersagen versäumt oder vernachlässigt wird. Bereichert doch der Schüler durch solche Übungen seinen Geist mit einem reichen Vorrate musterhafter Sprach- und Satzformen, so daß es ihm allmählich leicht wird, sich über einen Gegenstand seines Gesichtskreises oder über einen erlebten Vorfall auszusprechen."

An Regeln für das Memorieren stellt Leutz folgende auf[1]:

1. Es soll nur memoriert werden, was seinem Hauptinhalte nach verstanden ist.

2. Es soll nichts memoriert werden, was nicht an sich wertvoll ist, was nicht als köstlicher und für das Leben fruchtbringender Schatz aufbewahrt zu werden verdient.

3. Man lasse nicht bloß Poesie, sondern auch kürzere Prosastücke memorieren, da die Ausdrucksweise der Prosa vor allem für die mündliche und schriftliche Gedankendarstellung der Schüler von Belang ist!

4. Es soll nicht zu viel memoriert werden; dies schadet einmal dem Gedächtnis, und dann verliert das Gelernte an Wert, weil es unsicher haftet; das Vielerlei verwirrt, und der Vortrag wird vernachlässigt.

5. Das Gelernte muß öfter wiederholt werden, von Einzelnen und im Chor von der ganzen Klasse.

6. Man lasse nicht bloß memorieren, sondern sehe auch auf den schönen Vortrag sowohl bezüglich der Sprache, als auch bezüglich der Haltung des Körpers!

---

[1] Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts für Lehrer und Lehrerinnen. 2. Teil. S. 171 u. 172. Tauberbischofsheim, Lang, 1885.

Digitized by Google

7. Benütze die sich darbietenden Gelegenheiten zu solchen öffentlichen Vorträgen; solche Gelegenheiten sind die jährliche Prüfung, Kinderfeste, Weihnachten, die Geburts- und Namensfeste der Fürsten, geschichtliche Gedenktage u. s. w.

Hinsichtlich des freien Erzählens ist vor allem darauf Rücksicht zu nehmen, daß diese Forderung nicht zu früh gestellt werde; denn erst müssen die Schüler ja eine gewisse Fertigkeit und Gewandtheit in der hochdeutschen Ausdrucksweise sich angeeignet haben; erst, wenn diese Bedingung erfüllt ist, dann kann ihnen zugemutet werden, den Inhalt eines Lesestücks selbständig und frei zu reproduzieren.

Eine dritte Art der Reproduktion ist die Wiedergabe des Lesestoffes mit veränderten Sprachformen, so daß etwa, je nachdem der Inhalt des Lesestücks sich hiefür eignet, das Zahl-, Personen-, Zeit- oder Modusverhältnis geändert wird.

Über die Zweckmäßigkeit auch dieser Art der Reproduktion kann kein Zweifel bestehen; denn einerseits sind derartige Übungen für die Förderung der Sprachkraft der Schüler sehr geeignet, andererseits dienen sie zugleich als Vorbereitung zu schriftlichen Darstellungen.

D. Die Reihenfolge der unterrichtlichen Thätigkeiten bei Behandlung eines Lesestücks.

Was die Reihenfolge der unterrichtlichen Thätigkeiten betrifft, so sind in dieser Beziehung folgende Punkte zu beachten:

1. Unter allen Umständen wird die Behandlung eines Lesestoffs eröffnet durch die Vorführung desselben (Vorbereitung und Darbietung).

2. Der Vorführung folgt das abschnittweise Lesen seitens der Schüler. (Auf den unteren Stufen kann diesem abschnittweisen Lesen der Schüler wohl ein einmaliges Nachlesen des ganzen Lesestoffs vorangehen.)

3. Mit dem abschnittweisen Lesen geht Hand in Hand die Einführung ins Verständnis (mittels Analyse, Erklärung, Entwicklung und Zusammenfassung).

4. Es folgt die Gliederung des ganzen Lesestücks mit Anreihung des Grundgedankens oder der Idee desselben und die „Anwendung".

5. Den Schluß der ganzen Behandlung bildet die Befestigung (das Einlesen und die Reproduktion).

E. Litterarische Behandlung des Lesestoffs.

Bei manchen Lesestücken tritt noch die Aufgabe heran, Mitteilungen zu geben über die besondere Form derselben, über Dichtungsart und über den Verfasser. Derartige Mitteilungen, z. B. über Versmaß, Reim,

Digitized by Google

Dichtungsart, Dichter werden am Schlusse der Behandlung angereiht, selbstverständlich in einer der jeweiligen Klassenstufe angemessenen Weise.

In diesem Zusammenhange mögen auch ein paar Bemerkungen über den litteraturgeschichtlichen Unterricht auf Mittelschulen angefügt werden. Nach meiner Meinung sind hiebei hauptsächlich folgende zwei Grundsätze zu beachten:

1. Nur die wichtigsten Partien der Litteraturgeschichte sind zu behandeln; es ist also keineswegs eine vollständige Litteraturgeschichte zu geben.

2. Einige Perioden sollen (natürlich unter Vermeidung aller Verschrobenheit)[1] ausführlicher erörtert werden, da nur durch ein solches Verfahren bei den Schülern lebhaftes Interesse für die Sache erweckt wird.

Bei solchem Betriebe wird die Litteraturgeschichte aufhören, ein bloßes Konglomerat von Namen und Büchertiteln zu sein. Und wenn auch bei diesem Verfahren der Lehrer ab und zu in die Lage kommt, den einen oder andern Dichter etwas summarisch behandeln zu müssen, so ist das Übel keineswegs so groß, wie zuweilen behauptet wird; der Schüler lernt in diesem Falle doch wirklich wertvolle Dichtungen dem Namen nach kennen, und bei gegebener Muße wird er sich auch mit deren Lektüre befassen und so der Gefahr, der Lektüre verderblicher Bücher zu verfallen, entgehen.

F. Die Verwertung des Lesestoffes.

Der Lesestoff kann verwertet werden zu orthographischen, grammatischen und stilistischen Übungen. An geeigneter Stelle wird davon des nähern die Rede sein. Auch dem Unterrichte in den Realfächern leistet das Lesebuch gute Dienste (siehe S. 12 u. 85).

Drittes Kapitel.

Grammatik.

I. Notwendigkeit des grammatischen Unterrichts[2].

Die Notwendigkeit des grammatischen Unterrichts erhellt aus folgenden Gründen:

1. Unsere Schriftsprache ist nicht immer Muttersprache der Schüler; die Formen der ersteren brechen aber nicht aus einem

[1] Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 3. Aufl. Berlin, Hempel, 1876. S. 450.

[2] Vgl. hiezu Laas, Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Berlin, Weidmann, 1872. S. 220 ff. und „Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen in

Digitized by Google

unmittelbaren Naturtrieb hervor, das Kind muß sie einfach lernen, und dazu bedarf es einen grammatischen Unterricht.

2. Auch wenn die Schriftsprache Muttersprache ist, so giebt es doch, abgesehen von vielen provinziellen Eigentümlichkeiten und Unarten, eine Reihe von Fällen, wo Unsicherheit herrscht. Heißt es Denkmale oder — mäle? Bote oder Böte? Unbillen oder Unbilden? ahnungsvoll oder ahndungsvoll? mir oder mich? dünkt oder däucht? Sagt man: meine „teuern" oder „teuren" Eltern? Weiß nun auch der Geschickte manche dieser Klippen zu vermeiden, so muß die Schule doch den Zögling in den Stand setzen, genau zu wissen, was richtig ist, was falsch.

3. Die Unsicherheit, die Verwilderung macht sich heutzutage sowohl in wissenschaftlichen Werken, als auch besonders in der Unterhaltungslektüre und in der Tagespresse sehr bemerkbar. So ist noch immer der Gebrauch der Fremdwörter ein sehr bedeutender. Wir finden ferner oft ganze Ungetüme von Wortzusammensetzungen. Weiterhin sehen wir fortwährend im Wachsen die Zahl der Wörter für abstrakte Begriffe auf —ung, —heit, —keit, —schaft, —nis u. s. w., dagegen ein fortwährendes Verblassen der bildlichen Ausdrücke und Wendungen. Wir begegnen außerdem der verkehrtesten Wortstellung und Wortbeziehung, fehlerhaftem Gebrauch und verkehrter Konstruktion der Participia, sowie der Apposition, einer vielverzweigten fehlerhaften, besonders unlogischen Verknüpfung durch das Wörtchen und, einem über die Maßen verschränkten Periodenbau und einer Menge syntaktischer Gallicismen. Lehmanns Buch „Die sprachlichen Sünden der Gegenwart", besonders aber Andresens „Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen" (Heilbronn, Henninger, 1880) bieten in dieser Beziehung reiches Material. Diesen Schäden entgegenzutreten, hier Einhalt zu thun und nach Kräften Wandel zu schaffen, ist Pflicht der Schule.

Ursache dieser so stark auftretenden Verwilderung unserer Sprache ist vor allem das ausgeprägte Unabhängigkeitsgefühl des Deutschen, der sich nicht gern einer Regel unterordnet, sondern gleich Luther sprachgestaltend neue Bahnen wandeln mag. Hiezu kommt der kosmopolitische Drang der Deutschen, der gern alle möglichen fremden Sprachen sich anzueignen sucht, die eigene aber vernachlässigt. Auch die spekulative Philosophie mit ihren abstrakten Begriffen und ihrer dunkeln Kunstsprache, sowie das Festhalten an der Autorität der großen Klassiker auch in Fehlerhaftem hat dazu geholfen. Nicht wenig hat ferner die so lange andaurende

---

den Provinzen des Königreichs Preußen"; 20. westfäl. Konferenz. Berlin, Weidmann, 1881. S. 81—112; auch Hiecke, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipzig, Werner, 1872. S. 151 ff.

Digitized by Google

Zerrissenheit Deutschlands zu diesem Übel beigetragen. Endlich aber fehlt es dem Deutschen entschieden an ausgeprägtem Formensinn, während der Engländer überall, im privaten und öffentlichen Leben, großen Wert auf die Form der Rede legt und in Frankreich vollends jedes Wort vom Schriftsteller mit Ängstlichkeit gewogen wird und der schönste und reichste Inhalt ohne entsprechende Form keine Anerkennung findet[1].

4. Es ist eine nationale Pflicht der Schule, ihre Zöglinge so auszubilden, daß sie nicht unbewußt richtig deutsch sprechen und schreiben, sondern den wundervollen Bau unserer Muttersprache in seiner Gesetzmäßigkeit begreifen lernen; ist doch die Sprache Archiv und Organ der nationalen Gedankenwelt, das Spiegelbild des nationalen Seelenlebens.

II. Methode des grammatischen Unterrichts.

Die bei Erteilung des grammatischen Unterrichts zu beachtenden methodischen Grundsätze sind folgende:

1. Aller grammatische Unterricht hat zur Veranschaulichung der jeweils zur Behandlung kommenden sprachlichen Erscheinungen von Mustersätzen auszugehen. „Wer nicht mit der Sprach-Anschauung, sondern mit der Sprach-Theorie beginnt," sagt Kehr, „gleicht einem Menschen, der Kontrapunkt studieren will, ehe er die Noten kennt, oder der den Rechenunterricht mit der Algebra beginnt."

Hinsichtlich der Mustersätze sei noch folgendes bemerkt:

a. Zur Veranschaulichung jeder Regel werde eine Mehrheit passender Beispiele ausgewählt. Denn der Schüler wird von der Allgemeingültigkeit eines sprachlichen Gesetzes nur dadurch überzeugt werden, daß ihm dasselbe in einer größeren Anzahl von sprachlichen Beispielen vorgeführt wird.

b. Die Beispiele seien möglichst verschiedenartig, in dem Sinne wenigstens, daß alle oder doch die hauptsächlichsten verschiedenartigen Fälle, auf welche die betreffende Regel Anwendung findet, in den Beispielen sofort zur Anschauung gelangen. Verkehrt wäre es z. B., würden zur Veranschaulichung des Attributs nur solche Beispiele gewählt werden, in denen dieses Satzglied durch ein Eigenschaftswort ausgedrückt ist.

c. Die Beispiele seien so beschaffen, daß sie die betreffende sprachliche Erscheinung möglichst deutlich veranschaulichen und vom Gedächtnis leicht festgehalten werden können.

d. Beispiele trivialen, wertlosen Inhalts sind zu vermeiden; denn

[1] Dubois-Reymond, Über eine Kaiserliche Akademie der deutschen Sprache. Berlin, Dümmler, 1874 (eine sehr lesenswerte Rede).

Digitized by Google

es darf den Schülern nirgends Wertloses dargeboten und eingeprägt werden; ebenso hüte man sich aber vor Beispielen, die zu kühne sprachliche Formen aufweisen, oder deren Inhalt das Fassungsvermögen der Schüler übersteigt. Im Interesse der Konzentration des Unterrichts empfiehlt es sich, die Musterbeispiele dem nebenlaufenden Unterrichte zu entnehmen; doch können hiezu auch geeignete Sprichwörter, Bibelsprüche, Sentenzen, Stellen aus Klassikern u. s. w. benützt werden.

e. Man wähle die Beispiele zu einer Regel womöglich so, daß sie untereinander in logischem Zusammenhange stehen. Ist dies der Fall, so werden die Beispiele auch im Zusammenhange behalten werden; es stehen alsdann dem Schüler für jede entwickelte Regel jederzeit eine Anzahl treffender Beispiele zu Gebote, und es ist sowohl ein dauerndes Behalten wie ein dauerndes Verständnis der Regel um so mehr gesichert.

f. Jeder Satz, welcher der grammatischen Behandlung unterstellt wird, muß vorher seinem Inhalte nach seitens des Schülers erfaßt sein[1].

2. Aus den Beispielen haben die Schüler unter Leitung des Lehrers die bezügliche grammatische Regel abzuleiten; denn nur dann, wenn diese von dem Schüler selbst gesucht und auf dem Wege der Sprach-Beobachtung gefunden worden, giebt dieser eine völlig sichere Bürgschaft für das Verständnis, während die gegebene Regel vielleicht bloß mit dem Gedächtnis aufgefaßt wird.

3. Die zum Verständnis gebrachte und kurz und präcis formulierte Regel wird seitens der Schüler mehrmals wiederholt und auf diese Weise fest eingeprägt.

4. Die Schüler haben nach vom Lehrer gegebenen Bestimmungen die bezügliche Regel auf andere selbst gefundene Beispiele anzuwenden.

5. Zur Befestigung der gewonnenen grammatischen Einsicht dienen weitere mündliche und schriftliche Übungen. Für solche eignet sich besonders das Lesebuch; denn erst dann, wenn der Schüler im stande ist, das behandelte Sprachgesetz auch an einem Lesestücke, also an der zusammenhängenden Rede, zu erkennen, hat er den Vollbeweis des Verständnisses gegeben. Die Auswahl solcher Lesestücke für grammatische Zwecke hat indes mit Vorsicht zu geschehen; in der Regel werden Lesestücke, welche vorzugsweise dem Erziehungszwecke, der Bildung des Gefühls und des Willens dienen — und hiezu gehören in erster Linie Dichtungen —, zu grammatischen Übungen nicht benutzt. — Wichtiger noch als die mündliche Übung ist die schriftliche. „Die Grammatik ist soviel wie irgend möglich schreibend zu üben."

---

[1] Ostermann u. Wegener, Lehrbuch der Pädagogik. Oldenburg, Schulze, 1883. 2. Bd. S. 128 u. 129.

Digitized by Google

Eine weitere Befestigung des grammatischen Wissens und Könnens ist auch von der Lesestunde zu erwarten, welche es ohnehin notwendig macht, daß der Lehrer im Interesse des Verständnisses hie und da auf die grammatischen Kenntnisse seiner Schüler Bezug nimmt.

Außerdem bietet sich noch bei der Rückgabe von schriftlichen Arbeiten reichlich Gelegenheit, das grammatische Wissen der Schüler immer wieder zur Praxis der Sprache in Beziehung zu setzen und dadurch zu befestigen[1].

Anschauung, Erkenntnis und Übung sind also die drei Träger des grammatischen Unterrichts. „Wo die Anschauung fehlt," sagt Kehr, „da geht der Unterricht nicht in die Seele hinein; wo aber die Übung fehlt, da bleibt das Gelernte nicht darin." „Einsicht ohne Übung," sagt ein anderer Schulmann, „ist wie eine projektierte Straße, man erkennt die Möglichkeit des Baues, praktischen Nutzen aber gewährt sie nicht."

6. Besondere Sorgfalt ist jenen Teilen der Grammatik zuzuwenden, gegen welche der Dialekt am meisten verstößt. In sehr vielen Gegenden Deutschlands wird besonders die Flexion, also Deklination und Konjugation, und die Rektion — es sei in letzterer Beziehung nur an die Verhältniswörter erinnert — Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit des Lehrers sein müssen.

7. Dem Unterricht in der Grammatik ist stets ein Leitfaden zu Grunde zu legen; ein solches Hilfsmittel erspart viel Zeit, sichert den Schüler gegen Velleitäten des Lehrers, schafft die nötige Einheit bei einer Mehrheit von Lehrern und Klassen, bildet die Brücke zur Selbstbelehrung, gestattet die Anschauung durchs Auge, beugt Mißverständnissen vor, ermöglicht Wiederholungen in verschiedenen Klassen, verschafft dem Lehrer stets eine genaue Übersicht über den schon behandelten und noch zu behandelnden Stoff und setzt den Schüler in stand, den an ihn gestellten Anforderungen mit Freude nachzukommen[2].

III. Geschichte der Methode des grammatischen Unterrichts[3].

In dieser Hinsicht sind folgende Richtungen zu unterscheiden:

1. Die formell-grammatische. Infolge des Aufschwunges, den die deutsche Sprache seit der Mitte des 18. Jahrhunderts genommen,

---

[1] Das Moment der Übung scheint, so wichtig dasselbe auch im grammatischen Unterricht ist, in der Praxis noch immer (wenigstens vielfach) nicht genugsam berücksichtigt zu werden. Auch die Mehrzahl der Verfasser von Grammatiken ist in dieser Beziehung von Schuld und Fehl nicht freizusprechen.

[2] Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen. 20. Bd. „Der Unterricht in der deutschen Grammatik nach Umfang, Methode und Lehrmitteln." S. 52—125.

[3] Vgl. hiezu Mehles, Geschichte der Methode des grammatischen Unterrichts in „Rheinische Blätter", v. Wich. Lange. — Sommert, a. a. O. S. 82 ff. —

Digitized by Google

erkannte man eine besondere Pflege derselben in den Schulen als ein dringendes Bedürfnis. Die Schüler sollten die hochdeutsche Sprache, wie sie durch unsere klassischen Autoren, durch Luther, Klopstock u. s. w. sich zu ihrer Kraft und Schönheit heraufgebildet hatte, nicht nur verstehen, sondern sich auch mündlich und schriftlich in derselben ausdrücken lernen. Diesen Zweck zu erreichen, wurde Grammatik getrieben. Der Unterricht lief aber auf ein bloßes Klassifizieren hinaus (Bestimmen der Wortart, der Zahl, des Falles u. s. w.), auf ein rein äußerliches Auffassen der Wortformen. Die Satzlehre wurde fast gänzlich vernachlässigt.

Methodisch verfuhr man ungefähr so: Vorweg wurden Regeln und Definitionen gegeben, alsdann zur Erläuterung derselben Beispiele, und endlich ließ man zur Einübung des Erkannten die Schüler aus ihrem Gedankenkreise nach der gegebenen Schablone Sätze bilden. Dieses Verfahren ist heute verurteilt. Denn vorerst ist es schon Unnatur, die Sprache aus der Grammatik abzuleiten, dann erstrebte diese Richtung wohl äußere Formrichtigkeit und Formfertigkeit, ließ aber den Sprachinhalt völlig außer acht. Nur insofern war diese Methode richtig, als sie darauf hielt, daß die Regel nicht Gedächtniswerk bleibe, sondern durch anhaltendes Üben ins Konkrete übertragen werde, so daß das Wissen zum Können wird. — Hauptvertreter dieser Richtung waren Adelung, Heyse sen. (1764 bis 1829), Heinsius (1770—1849), denen sich manche Pestalozzianer, z. B. Krug, Tillich, Pohlmann, Rossel und andere, wie Harnisch, Denzel, Krause, Scholz anschlossen. Letztere indes, nach Pestalozzi dem Prinzip der Anschaulichkeit Rechnung tragend, gaben dem deutschen Sprachunterricht durch die mit den einzelnen Paragraphen der Grammatik verbundenen Übungsstoffe zu mündlicher und schriftlicher Ausführung eine mehr praktische Richtung. — Absolut und unbestritten herrschte diese Methode bis 1835.

2. Die logisch-grammatische Richtung. Sie erblickt ihre nächste und wichtigste Aufgabe darin, den Schüler die Sprache vollkommen verstehen zu lernen. Der Unterricht in der Muttersprache hat nach ihr auf eine durchgreifende Weise auf die Entwicklung des Denkvermögens hinzuwirken, er hat gewissermaßen die Turnschule zu sein, in welcher sich vorzugsweise die intellektuellen Kräfte entwickeln und üben. Das ganze Geschäft des grammatischen Unterrichts besteht daher eigentlich darin, daß man den Schüler die von ihm selbst gebildeten Verhält-

---

Schmid, Encyklopädie der Erziehung und des Unterrichts. Bd. 6 (Philologie, germanische). — Engelien, Geschichte des deutsch-sprachlichen Unterrichts in Kehrs „Geschichte der Methodik des Volksschulunterrichts" (Gotha, E. F. Thienemann, 1881) Bd. 3. S. 50—87 und Engelien, Grundriß der Geschichte der deutschen Grammatik sowie der Methodik des genannten Unterrichts. Berlin, W. Schultze, 1885.

Digitized by Google

nisse der Begriffe und Gedanken geistig anschauen läßt, und wenn er sie angeschaut und unterschieden hat, ihnen den ihre Besonderheit bezeichnenden Namen giebt.

Das Bedenkliche dieser Methode liegt darin, daß das, was wir den materialen Zweck des Sprachunterrichtes nennen, bei diesem Betriebe fast ganz zurücktritt; der grammatische Unterricht erscheint als eine populäre Logik[1]. Die Übungen gehen nur nebenher und werden oft an sehr wertlosem Material angestellt. Außerdem übersteigt diese Methode entschieden die Leistungsfähigkeit der niederen Stufen. — Hinwiederum ist es das Verdienst dieser Richtung, uns gelehrt zu haben, daß die Sprache und die grammatischen Regeln nicht das Produkt der Willkür seien, daß auch auf sprachlichem Gebiete den Prinzipien der Anschaulichkeit und Selbstthätigkeit Rechnung getragen werden müsse, indem wir auf induktivem Wege den Schüler das Gesetz finden lassen. Ihr verdanken wir ferner den geordneten und planvollen Gang des Unterrichts, der vom Satze ausgeht und das Einzelne immer wieder zum Satze als dem Träger des Gedankens in Beziehung setzt.

Als eigentlicher Urheber dieser Richtung ist K. F. Becker anzusehen, der Hauptbegründer der philosophischen Sprachforschung. Von den Schulmännern, welche Beckers Ansichten und System den Lehrern mundgerecht und namentlich für die Volksschule recht fruchtbar zu machen sich bemühten, sind besonders Wurst und Honcamp zu nennen. Ersterer hält bei der Elementarisierung der Beckerschen Methode immer die drei Punkte fest: Anschauung in Beispielen, Ergebnis aus der Betrachtung des Angeschauten und Übung des durch die Betrachtung Erkannten.

Die Blütezeit dieser Methode währt von 1835—1845.

3. Die anlehnende Richtung. Hauptsächlich der Widerwille der Lehrer und Schüler gegen das auf die Spitze getriebene Philosophieren über die Sprache bahnte der neuen Richtung den Weg zum Siege über die zähe Nebenbuhlerin. Die nunmehr ausgegebene Parole hieß: Anlehnung des gesamten deutschen Unterrichtes „ans Lesebuch" und „Abdestillierung der Grammatik aus demselben". Den zu behandelnden Lesestücken werden die Beispiele für das Erkennen des Gesetzmäßigen und für die Befestigung und Anwendung des so Erkannten entnommen.

Der Vorzug dieser Methode ist, daß sie bemüht war, das materiale

[1] K. v. Raumer sagt in dieser Beziehung im 3. Teil seiner Geschichte der Pädagogik 2. Abteilung, S. 103 (Stuttgart, Liesching, 1852): „Während man sich oben streitet, ob die Logik ausschließlich der Universität angehören oder ob ihr der Zutritt in die Prima der Gymnasien gestattet werden soll, treiben unsere siebenjährigen Kinder beim Dorfschulmeister dieselben Dinge, in die uns weiland die Universität in ihrem Collegium logicum einweihte."

Digitized by Google

und formale Moment in rechter Weise miteinander zu verbinden; ganz hält freilich das letztere Moment dem ersteren nicht das Gleichgewicht.

Gegen die Befolgung dieser Methode sprechen aber folgende Gründe:

a. Diese Methode knüpft den grammatischen Unterricht an ein Material, das nicht für grammatische Zwecke zusammengetragen ist, auch nicht zusammengetragen sein darf.

b. Sie zerreißt in ihrem Streben, der Lektüre und der Grammatik zugleich dienen zu wollen, den Gedankeninhalt. Durch die langatmige Ausnutzung ein und desselben Stoffes verflacht sie geradezu das Interesse an demselben; ja, statt dem Schüler Freude und Genuß am Inhalt zu gewähren, erregt sie ihm vielmehr Langeweile und Überdruß.

c. Es ist bei dieser Methode dem Lehrer unendlich erschwert, den unentbehrlichen grammatischen Stoff in wirklich systematischer und gewinnbringender Weise zu behandeln.

Unter den Männern, welche diese Richtung begründen und fördern halfen, seien besonders genannt Kellner, Mager, O. Schulz, Otto, Kehr, Riecke, Dittes u. a.

Ihre Höhe erreichte diese Methode in der Zeit von 1855—1865; im ganzen erstreckt sich ihre Dauer von 1845—1875.

4. Die verneinende Richtung. Die methodische Bewegung, die zuletzt behandelt wurde, trug etwa in den fünfziger Jahren über die Becker-Wurstsche Richtung den Sieg davon. Doch kostete es einen lang andauernden heftigen Kampf, der eine große Verwirrung auf dem Gebiete des sprachlichen Unterrichtes in seinem Gefolge hatte, bevor die anlehnende Richtung allgemeine Anerkennung fand. Es erhob sich nämlich zu Anfang der vierziger Jahre eine Reihe von Männern, deren Losung lautete: „Weg mit aller Grammatik aus unseren Schulen!“ Die Gründe, welche für völlige Beseitigung der Grammatik seitens dieser Männer angeführt wurden, sind folgende:

a. ein theoretischer Sprachunterricht ist überflüssig, weil sich der Schüler bereits im praktischen Besitz der Muttersprache befindet und etwaige Verstöße gegen den richtigen Gebrauch derselben leicht durch Gewöhnung, durch Nachahmung guter Muster und durch gelegentliche sprachkundliche Winke beseitigt werden können;

b. er ist schädlich, weil er sich in Abstraktionen bewegt und der Gemütsbildung Eintrag thut;

c. er ist unberechtigt, weil er die kostbare Zeit in der Schule anderen wichtigeren Unterrichtszwecken entzieht.

Als berechtigt ist bei dieser Methode das nachdrückliche Verlangen anzuerkennen, daß man in jeder Unterrichtsstunde für die Ausbildung des Sprachgefühls Sorge trage, und daß man dem Schüler zur An-

Digitized by Google

schauung stets solche Sprachformen darbiete, welche durch einen wertvollen Inhalt den erziehlichen Zweck des Unterrichtes direkt fördern.

Dagegen muß es als Irrtum bezeichnet werden, wenn diese Richtung den formalen Zweck des Sprachunterrichtes gänzlich leugnet; auch die rein gelegentliche und absichtlich planlose Mitteilung sprachkundlicher Winke und Belehrungen ist ganz verkehrt. Da diese Winke und Belehrungen außerdem nur dann gegeben werden, wenn gerade das Verständnis des zu behandelnden Sprachstücks es notwendig macht, so wird hierdurch nicht selten auch der Eindruck gestört, welchen der gute Inhalt eines Sprachstücks auf das jugendliche Gemüt machen soll.

Diese Richtung wird vertreten von Günther, Völter, Hülsmann, Bock, R. v. Raumer, Schrader, Stockmayer u. a., namentlich aber von Philipp Wackernagel[1]. Dieser sieht nur „Unnatur, Vorwitz und Dünkelübungen" im grammatischen Unterricht, und indem er auf den Schaden hinweist, den ein grammatischer Unterricht in seinem Gefolge habe, wenn er „vor der Pubertät" der Schüler erteilt werde, vergleicht er denselben mit dem vorwitzigen Aufdecken und Anschauen der Glieder. „Ich habe beobachtet," sagt derselbe Wackernagel, „daß der Unterricht in der Muttersprache den Knaben aushöhlt. Er sieht fortan in einem Gedichte nur Wörter und Sätze, wie jener Realschüler am offenen Meere, als alles in Andacht versunken war, nur wußte, daß das Wasser hauptsächlich aus Sauerstoff und Wasserstoff bestehe."[2] Seine Methode deutet Wackernagel in folgendem poetischen Erguss an:

Sei nur auf guten Stoff bedacht!
Das andere magst du lassen.
Der schafft sich selber über Nacht
Die Kleider, die ihm passen.

[1] Ph. Wackernagel, Der Unterricht in der Muttersprache. Stuttgart, Liesching, 1843. S. 39. — Auch Jakob Grimm erklärte den systematischen Unterricht in der Muttersprache für schädlich und bezeichnete ihn als unsägliche Pedanterie. Zu dieser Verkennung des geistbildenden Einflusses, den dieser Unterrichtsgegenstand, sofern er richtig betrieben wird, nach sich zieht, war indes Grimm nur durch den damaligen kläglichen Zustand der wissenschaftlichen deutschen Grammatik und den damit zusammenhängenden falschen schulmäßigen, auf Adelungschen Grundsätzen beruhenden Betrieb derselben veranlaßt worden. Für ihn gab es eben kein anderes grammatisches Studium, als ein streng wissenschaftliches. Wenn sich daher die Gegner des systematischen grammatischen Unterrichts in der deutschen Sprache auf ihn berufen, so bedenken sie nicht, daß er naturgemäß nur das streng wissenschaftliche Studium der deutschen Grammatik von den Schulen ferngehalten wissen wollte. In der zweiten Auflage seiner Grammatik redet J. Grimm einer vernünftigen Anwendung der deutschen Grammatik das Wort; er gesteht, nur die Verschrobenheit der Sprachlehre der Schulen und den Unwert der eingeführten Lehrbücher beklagt zu haben (Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen, 20. Bd.).

[2] A. a. O. S. 42.

Digitized by Google

Die verneinende Richtung ging von 1855—1865 der anlehnenden zur Seite, war indes an Bedeutung der letzteren nicht ganz ebenbürtig.

5. Die absondernde Richtung. Die Erkenntnis, daß weder die logische, noch die anlehnende und verneinende Richtung der Aufgabe des grammatischen Unterrichts gerecht wurden, bahnte der absondernden Methode den Weg.

Nach ihr ist neben dem Verständnis der Sprache besonders auch schriftliche Sprachfertigkeit zu erstreben. Der grammatische Unterricht hat gesondert vom Lesebuch erteilt zu werden und überdies in Form einer stufenmäßig erfolgenden, sachlich und zeitlich zusammenhängenden Unterweisung. Formale und materiale Bildung, Anschauung, Erkenntnis und Übung sind in gleicher Weise zu betonen.

Zu den hauptsächlichsten Vertretern dieser Richtung zählen Burgwardt, Büttner, Löw, Palmer, Stern, K. Richter, Panitz, Wetzel, Hüttmann, Engelien, E. und F. Wetzel, K. Schmidt, Rüegg, Schütze, Schumann, Laas, Wilmanns u. a.

Seit 1865 etwa hat die absondernde Richtung das Übergewicht über die anlehnende erhalten; ihr gehört die nächste Zukunft.

IV. Geschichte der deutschen Grammatik[1].

Zu einer eigentlich deutschen Grammatik bringt es erst das Neuhochdeutsche. Bei deren Entstehung ist aber nicht außer acht zu lassen, daß die grammatischen Kategorien nicht erst von den deutschen Grammatikern entdeckt worden sind; vielmehr sind sie ihnen von den Römern überliefert, und diese haben sie wieder von den eigentlichen Entdeckern, den Griechen, erhalten. So hängt die Entstehung der deutschen Grammatik auf das Engste mit den Überlieferungen des klassischen Altertums zusammen.

Das 16. Jahrhundert.

1. Zuerst wurde die Fertigung einer deutschen Grammatik von dem Humanisten Hans Krachenberger versucht. Da er aber im 2. Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts dahinstarb, ohne sein Werk (opus grammaticale de lingua germanica certis adstricta legibus) zu vollenden, so gebührt der Ruhm, die erste deutsche Grammatik geliefert zu haben, Valentin Ickelsamer, einem Zeitgenossen Luthers. 1531 oder bald

[1] Dieser Abschnitt ist bearbeitet nach Raumer, Geschichte der germanischen Philologie (München, Oldenbourg, 1870), Rückert, Geschichte der neuhochdeutschen Schriftsprache, 2 Bde. (Leipzig, Weigel, 1875), Engelien, Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts in Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksunterrichts. 3. Bd. (Gotha, E. F. Thienemann, 1881), und Laas, der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten (Berlin, Weidmann, 1872).

Digitized by Google

danach schrieb er seine „Teutsche Grammatica, darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen, mit allem dem, so zum Teutschen unnd desselben Orthographian mangel und überfluß, auch anderm vil mehr, zu wissen gehört. Auch ettwas von der rechten art und Etymologia der teutschen Sprach und wörter, unnd wie man die Teutschen wörter in jhre silben taylen, unnd zusammen Buochstaben soll". Trotz dieses vielversprechenden Titels bietet Ickelsamer aber doch nicht mehr als eine Anleitung zum Lesenlernen und zur deutschen Orthographie.

2. Bedeutsamer ist die ganz gleichzeitige, 1531 zu Wittenberg erschienene Schrift des Magisters Fabian Frangk: „Teutscher Sprach Art und Eygenschafft. Orthographia, Gerecht Buochstaebig Teutsch zu schreiben. New Cantzlei, ietz braeuchiger, gerechter Practick, Formliche Missiuen (Briefe, Sendschreiben) und Schriften an iede Personen rechtmessig zustellen, auffs kürtzst begriffen". Eine deutsche Grammatik ist auch dies Buch nicht, vielmehr eine Art von Briefsteller im weitesten Umfang; gleichwohl ist es von sprachgeschichtlicher Bedeutung; denn hier zum erstenmal wird der Begriff Schriftsprache dem der Mundarten scharf und konsequent gegenübergestellt. Auch wird Luther hier zuerst von der Theorie als das anerkannt, was er in der Praxis längst gewesen.

3. 40 Jahre nach Ickelsamer (1573) kommt es zur Herausgabe einer wirklichen deutschen Grammatik, und merkwürdigerweise treten nun fast zu gleicher Zeit zwei deutsche Grammatiken in die Öffentlichkeit. Die eine davon ist von Albert Oelinger in Straßburg, die andere von dem Ostfranken Laurentius Albertus in Würzburg; letzterer hat indes Mitteilungen aus der Handschrift Oelingers in unredlicher Weise benutzt, so daß wir Oelinger als den ersten bezeichnen dürfen, von dem wir eine eigentliche deutsche Grammatik besitzen. Sein Buch behandelt die deutsche Grammatik in lateinischer Sprache ganz nach dem Muster der antiken, bespricht zuerst die Buchstaben und deren Aussprache, dann die einzelnen Redeteile, giebt hierauf eine kurze Syntax und eine noch kürzere Prosodie. Von einem tiefern Eindringen in den Bau der deutschen Sprache ist keine Rede. — Albertus hat trotz seines Plagiats doch auch manches Selbständige. In anerkennenswerter Weise richtet er z. B. sein Augenmerk auf die Ableitung der Wörter. Aber wie sehr die deutsche Grammatik hier noch in den allerersten Anfängen steht, dafür genügt es anzuführen, daß unter den von ihm aufgezählten Endsilben auch odt erscheint, so in gebodt, mandatum.

4. Ein größeres und länger behauptetes Ansehen hat sich der Magister Johannes Clajus erworben, dessen Werk 1578 unter dem

Digitized by Google

Titel „Grammatica Germanicae linguae“ erschien. Ihm ist Luthers Sprache die Richtschnur für die deutsche Schriftsprache, wie auch schon der Zusatz auf dem Titel anzeigt: Ex bibliis Lutheri Germanicis et aliis ejus libris collecta. Wie schlimm es übrigens auch bei Clajus mit der Grammatik stand, erhellt z. B. daraus, daß er ganz roh die Wörter nach ihren Endbuchstaben durchnimmt und danach ihr Geschlecht bestimmen will. Ebenso hat er den sonderbaren Einfall, die Verben nach alphabetischer Ordnung ihrer Endsilben (reines en, ben, den, ffen, gen 2c.) zusammenzustellen und so das Zusammengehörige fast durchweg auseinanderzureißen und das Fremdartigste zu vereinen.

Das 17. Jahrhundert.

Zwischen den Grammatikern des 16. und 17. Jahrhunderts liegen einige Vorgänge, welche mehr oder minder auch auf die Entwicklung der deutschen Sprachwissenschaft von Einfluß waren. Mit Opitz († 1629) beginnt ein neuer Abschnitt in der Geschichte der deutschen Dichtung, durch Wolfgang Ratke († 1635) und seine Genossen wird der deutschen Sprache im Unterrichtswesen eine bedeutende Stelle eingeräumt, und um diese Zeit erfolgte auch die Gründung der deutschen Sprachgesellschaften, die trotz aller Wunderlichkeiten und Geschmacklosigkeiten nicht wenig dazu beitrugen, in einer jammervollen Zeit die Liebe zur deutschen Sprache wachzuerhalten. — Unter den deutschen Grammatikern des 17. Jahrhunderts erwähnen wir folgende:

1. M. Joh. Kromayer († 1643); von ihm stammt die „Deutsche Grammatica, Zum newen Methodo, der Jugend zum besten, zugerichtet für die Weymarische Schuel, Auff sonderbaren Fürstl. Gn. Befehl. Gedruckt zu Weymar. — Im Jahre 1618.“ — Das Buch ist in doppelter Beziehung merkwürdig, erstens, weil es die erste in deutscher Sprache geschriebene deutsche Grammatik ist, und zweitens, weil es trotz der Wunderlichkeiten der Ratkeschen Methode doch einen bemerkenswerten Anfang zur Herstellung einer wirklichen deutschen Elementargrammatik bildet.

2. Christian Gueintz; er verfaßte 1641 eine Grammatik mit dem Titel „Deutscher Sprachlehre Entwurf“. Sein Bemühen ging besonders dahin, alle Kunstwörter zu verdeutschen; denn wie die ganze Richtung, der er angehörte, deutsch schrieb, so glaubte er ebenfalls ganz deutsch sein zu müssen. Es wurde daher von ihm eine ganz eigene Terminologie eingeführt, die freilich zugleich eine Warnung ist gegen alle willkürliche Neuerung; oder wer versteht jetzt noch folgenden Satz: „Der sonderbare Zufall ist die völligkeit“ oder den Ausdruck: „von der einfächtigen Endannehmung des Mittelwortes“?

Digitized by Google

3. Joh. Girbert; sein Werk: „Die deutsche Grammatica oder Sprachkunst“ erschien 1653; er bringt die ganze deutsche Grammatik in 78 ausführliche Tabellen; manches darin ist gar nicht übel, anderes freilich wunderlich genug. Schon damals war eben nicht bloß bisweilen Methode im Unsinn, sondern auch öfters Unsinn in der Methode.

4. Justus Georg Schottelius (1612—1676). Er war einer der trefflichen Männer, die während der traurigsten Zeit innerer Zerrissenheit und ausländischer Einmischung nicht an der Zukunft unseres deutschen Vaterlandes verzweifelten und nach Kräften an dessen Aufrichtung und innerer Stärkung arbeiteten. Seine Bemühungen um die deutsche Sprache sind durchzogen von der tiefsten Trauer über den politischen Zustand Deutschlands und von der festesten Zuversicht auf dessen künftige Größe. Als Mitglied der fruchtbringenden Gesellschaft begnügte er sich nicht mit den wohlgemeinten Äußerlichkeiten, sondern er strebte, der Gesellschaft und dem Vaterlande durch rastlose Bearbeitung der deutschen Sprache Ehre und Vorteil zu bringen. — Das Hauptwerk dieses bedeutendsten deutschen Grammatikers des 17. Jahrhunderts führt folgenden Titel: „Ausführliche Arbeit Von der Teutschen Haubt Sprache, Worin enthalten Gemelter dieser Haubt Sprache Uhrankunft, Uhraltertuhm, Peinlichkeit, Eigenschaft, Vermögen, Unvergleichlichkeit, Grundrichtigkeit, zumahl die Sprach Kunst und Vers Kunst Teutsch und guten theils Lateinisch völlig mit eingebracht, wie nicht weniger die Verdoppelung, Ableitung, die Einleitung, Nahmwörter, Authores vom Teutschen Wesen und Teutscher Sprache, von der verteutschung, Item die Stammwörter der Teutschen Sprache samt der Erklärung und derogleichen viel merkwürdige Sachen.“ Schottel hat in diesem Werke manche richtige Blicke gethan und seine Ansichten mit großem Fleiße ausgeführt. So ist z. B. aller Anerkennung wert, was er über die deutsche Wortbildung sagt; aber wie weit auch er noch von der richtigen Erkenntnis der deutschen Sprache entfernt war, dafür sollen nur zwei Belege angeführt werden. Was das Geschlecht der Wörter betrifft, so beschränkt er sich darauf, einige wenige Regeln vorauszuschicken, und dann führt er die Wörter nach ihren Endbuchstaben auf. Die deutschen Verba aber verteilt er unter zwei Konjugationen: „die gleichfliessende (Regularis) und ungleichfliessende (Irregularis) oder die ordentliche und unordentliche“. Von den „ungleichfliessenden“, d. h. starken Zeitwörtern sagte er, daß man ihre „Formirung nicht leichtlich in etzliche Lehrsätze fassen könne“, und begnügt sich dann, sie in alphabetischer Reihenfolge aufzuzählen. — In Bezug auf die geschichtliche Erforschung der deutschen Sprache ist es schon sehr ehrenwert,

Digitized by Google

daß Schottel sich mit nicht geringem Fleiß auf eine Geschichte der deutschen Sprache einläßt. Freilich entwickelt er auch nach dieser Seite manche irrige Ansicht, so wenn er z. B. die deutsche und die keltische Sprache als identisch betrachtet. Ferner nimmt er allen Ernstes an, daß die verkümmerten neuhochdeutschen Formen der Deklinations- und Konjugationsendungen die uralten, regelrechten seien, von denen man sich aus Ungeschick, aus Unachtsamkeit und Geschmacklosigkeit, zum Teil auch aus Nachahmung des Lateinischen entfernt habe. Immerhin ist Schottels Werk die ausführlichste, übersichtlichste und im ganzen richtigste Zusammenstellung des gebildeten Sprachdurchschnittes, die bis dahin gegeben worden war.

5. Daniel Georg Morhof († 1691); er ist in wissenschaftlicher Erfassung der Sprache Schottel überlegen; sein diesbezügliches Werk führt den Titel „Unterricht von der Teutschen Sprache und Poesie" und ist namentlich von Bedeutung durch die treffenden Äußerungen über die richtige Behandlung der deutschen Etymologie. Fast wie eine Prophezeiung auf Jakob Grimm klingt folgende Bemerkung: „Die Consonantes werden in einander verwandelt, nachdem sie ihnen unter einander verwandt oder von einem organo gebildet werden." „Hie kann nun gar wol eine gewisse Richtigkeit getroffen und feste Regulen auß inständiger Observation gezogen werden." Im übrigen ist auch bei Morhof das Richtige mit sehr viel Unrichtigem und Verkehrtem vermischt, und von einer vergleichenden Grammatik, die sich auf die Verwandtschaft und Umwandlung der Flexionen gründet, hat er noch gar keine Ahnung.

Die Errungenschaften des 17. Jahrhunderts bestehen darin, daß die Sprache, welche das 16. Jahrhundert überliefert hatte, bis ins einzelnste als Schriftsprache festgesetzt und auch in den Gebrauch des höhern Unterrichts eingeführt wurde. 1687 kündigte der Leipziger Professor Christian Thomasius die erste deutsche Universitätsvorlesung an.

Das 18. Jahrhundert.

Um die Wende des 18. Jahrhunderts beginnt unter dem Einflusse der Philosophen Leibniz, Thomasius und Christian Wolff mehr und mehr eine verstandesmäßige Auffassung der Dinge das deutsche Geistesleben zu beherrschen. Und dies zeigt sich auch alsbald auf dem Gebiete der Grammatik.

1. Noch 1690 erschien von Joh. Bödiker († 1695) zu Berlin eine Schulgrammatik unter dem Titel: „Grund-Sätze Der Deutschen Sprache Im Reden und Schreiben." Als Lehrbuch übertrifft diese Grammatik entschieden die vorausgegan-

Digitized by Google

genen. In kurzen und bündigen Sätzen trägt der Verfasser seine Regeln vor, und in mehr als einer Beziehung hat er die Festsetzung der deutschen Schriftsprache gefördert. Viel weniger glücklich ist er dagegen in seinen Versuchen, die deutsche Sprache gelehrt zu erforschen. So ist ihm z. B. die deutsche Sprache die älteste Tochter der hebräischen und die Mutter der griechischen, lateinischen und aller anderen europäischen Sprachen. Dementsprechend leitet er die deutschen Wörter unmittelbar aus dem Hebräischen ab und zwar in haarsträubender Weise. Ein regelrechtes Mittel der Etymologie sieht er z. B. in der „Rücklesung". Durch solche Umdrehung soll das hebräische nahag das deutsche gehen, das hebräische naschak das deutsche küssen sein u. s. w.

2. Das kleine Buch des Breslauer Arztes Christoph Ernst Steinbach († 1741) „Kurtze und gründliche Anweisung zur Deutschen Sprache" ist dadurch merkwürdig, daß der Verfasser die Annahme, als seien unsere starken Verba irregularia, verwirft. Er teilt vielmehr unsere Verba in zwei Konjugationen und reiht in die erste die verba primitiva, die „das Supinum auf en bilden".

3. Zu den bedeutendsten Männern, die ihre Gaben der Erforschung der deutschen Sprache gewidmet haben, gehört Joh. Leonh. Frisch, geb. zu Sulzbach in der Oberpfalz 1666 und gestorben als Rektor des Berliner Gymnasiums zum grauen Kloster 1743. Von seinen vielen Arbeiten auf dem Gebiete der Sprachwissenschaft ist hier nur dessen neue Ausgabe des Bödikerschen Buches zu erwähnen. Die bündigen, meist ganz guten „Grund-Sätze" selbst hat er gewöhnlich beibehalten, dagegen Bödikers schwache und oft sehr verkehrte Erläuterungen teils beseitigt, teils berichtigt.

4. Johann Christoph Gottsched, Professor der Philosophie und Dichtkunst in Leipzig (geb. 1700, gest. 1766), erblickte seine eigentliche Aufgabe in der grammatischen Regelung und Festsetzung der deutschen Schriftsprache zum praktischen litterarischen Gebrauch. In der That nimmt Gottsched unter den Männern, denen die neuere deutsche Schriftsprache ihre grammatische Festsetzung verdankt, keine unbedeutende Stelle ein. Von den früheren Grammatikern, welche sich auf Luthers Sprache stützen, unterscheidet er sich dadurch, daß er „die besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts" als Muster bezeichnet. Das wichtigste Buch Gottscheds über die deutsche Sprache ist dessen (so lautet der Titel der 5. Auflage) „Vollständigere und Neuerläuterte Deutsche Sprachkunst". Den großen Einfluß auf grammatischem Gebiete, den sich Gottsched erwarb, verdankte er teils seinem wirklich rühmenswerten Eifer für die deutsche Sprache und der nüchtern überlegten Auffassung seines Gegenstandes, teils dem Geschick, womit er

Digitized by Google

sich zum Mittelpunkt wie aller litterarischen, so aller grammatischen Bestrebungen zu machen wußte. Nachdem er übrigens durch Klopstock und Lessing auf dem Gebiete der Litteratur in den Staub geworfen war, war es auch mit dessen Ansehen als Grammatiker vorbei.

5. Der eigentliche Erbe von Gottscheds tonangebender Stellung, der indes den Ruhm seines Vorgängers auf dem Gebiete der deutschen Grammatik bei weitem übertraf, war Johann Christoph Adelung, geb. 1732, gest. 1806 als Hofrat und Oberbibliothekar in Dresden. Verständlichkeit und Klarheit sind nach ihm die Haupttugenden, durch die eine Sprache sich auszeichnet. Die neueren Sprachen sind deswegen vollkommener als das Griechische und Lateinische. Mit Gottsched teilt er die Abneigung gegen provinzielle Wörter und veraltete Ausdrücke. Die Sprache der altdeutschen Dichter zum Nachteil unserer heutigen empfehlen, heißt ihm wieder zu den Trebern zurückkehren, von welchen man gekommen sei. Die alten Deutschen hatten grobe und ungeschlachte Sprachwerkzeuge und konnten daher die wenigen Begriffe, die sie hatten, nicht anders als durch rauhe und ungeschlachte Töne ausdrücken. Auch Luther ist nach Adelung noch roh und grob. Örtlich maßgebend ist ihm wie Gottsched die Sprachweise der oberen Klassen Obersachsens, die durch das Obersächsische gemilderte und durch Geschmack und Wissenschaft ausgebildete oberdeutsche Mundart; das südliche Obersachsen ist Deutschlands Attica und Toscana. — Die Frage, ob es besser ist, seine Muttersprache grammatisch, d. i. mit Bewußtsein der Sprachregeln oder aus bloßer Übung zu erlernen, ist für ihn sehr leicht zu entscheiden, sobald man nur über den Vorzug der klaren und deutlichen Erkenntnis vor der dunkeln und verworrenen einig ist. — Seine grammatischen Arbeiten begann Adelung mit seiner „Deutschen Sprachlehre. Zum Gebrauche der Schulen in den Königlich Preußischen Landen, 1781". Im folgenden Jahre ergänzte er diese Schulgrammatik durch sein „Umständliches Lehrgebäude Der Deutschen Sprache zur Erläuterung der deutschen Sprachlehre für Schulen, 1782". In ihm hat er niedergelegt, was ihm sein philosophisches und historisches Studium der deutschen Sprache ergeben hat. Die Lehre von der Bildung, der Biegung und der Zusammensetzung der Wörter ist nicht ohne richtige Bemerkungen, aber im ganzen gehört sie zu jenen Leistungen Adelungs, die am weitesten hinter dem zurückbleiben, was wir jetzt in dieser Beziehung verlangen; dagegen bezeichnet der Abschnitt „von dem Syntaxe oder Redesatze" einen entschiedenen Fortschritt, der selbst bis in die neueste Zeit hinein auf die Bearbeiter der deutschen Syntax bewußt oder unbewußt einen unverkennbaren Einfluß ausgeübt hat. — Bei seinen Zeit-

Digitized by Google

genossen erfreute sich Adelung eines fast unbegrenzten Ansehens, ja noch heute ist sein Einfluß vielfach nicht gebrochen. Denn in gar vielen gegenwärtig gebrauchten Grund- und Abrissen der deutschen Grammatik ist neben dem Richtigen seiner Werke auch das sämtliche Falsche derselben noch aufzufinden.

Das 19. Jahrhundert.

Unter den Grammatikern des 19. Jahrhunderts, deren Arbeiten auch für die Wissenschaft nicht ohne Frucht waren, kommen besonders in Betracht Joh. Christian August Heyse († 1829) und dessen Sohn Karl († 1855), ferner Karl Ferdinand Becker († 1849). Karl Heyses hervorragendste Leistung ist die „fünfte, völlig umgearbeitete" Ausgabe der von seinem Vater verfaßten „Theoretisch-praktischen deutschen Grammatik", die noch jetzt im großen und ganzen als Musterbuch anzusehen ist. Beckers Verdienste liegen auf dem Gebiete der Syntax. Die bedeutendste Frucht des 19. Jahrhunderts auf grammatischem Gebiete ist jedoch Jakob Grimms Deutsche Grammatik.

Schon in den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts waren von Lessing und Herder mannigfache Anregungen für das altdeutsche Studium ausgegangen; aber noch ohne Erfolg, und als in den Jahren 1782—1785 die Meisterwerke der altdeutschen Dichtung erschienen, gingen auch sie an dem größten Teile unserer gebildeten Landsleute spurlos vorüber. Ein Umschwung auf diesem Gebiete vollzieht sich erst unter den Einflüssen der romantischen Dichterschule. Ihr besonders gebührt das Verdienst, das Interesse für die altdeutsche Litteratur in den Gemütern neuerdings entzündet zu haben. So erschien von Tieck eine Übersetzung der Minnelieder, A. W. Schlegel hielt in Berlin Vorlesungen über die Geschichte der deutschen Poesie, in Friedrich Schlegels Museum begegnen wir einer Abhandlung über das Nibelungenlied, und Achim v. Arnim erschloß mit Brentano in „des Knaben Wunderhorn" den Born des altdeutschen Volksliedes. Um dieselbe Zeit, zum Teil sogar im Schoße derselben romantischen Schule, keimten auch die Anfänge der modernen Sprachwissenschaft. So hatte damals Friedrich Schlegel uns die Kenntnis der indogermanischen Sprachen erschlossen und Franz Bopp sie grammatisch begründet.

In das Getriebe dieser teils litterarischen, teils linguistischen Studien greifen nun nach Beendigung ihrer juristischen Studien auch die Brüder Jakob und Wilhelm Grimm ein. 1785 und 1786 in Hanau geboren, fielen sie mit den Jahren, wo die wissenschaftlichen Neigungen für das Leben anzusetzen pflegen, gerade in die Zeit der durch die Romantiker von neuem erweckten Begeisterung für die alt-

Digitized by Google

deutschen Studien. Diese sagten so recht ihrer Natur zu, und sie waren für dieselben auch wie gemacht. Denn sie besaßen hauptsächlich solche Eigenschaften, die für das, was auf diesem Gebiete gefordert ward, die beste Vorbedingung und Unterlage waren: Ehrfurcht vor der Geschichte, reiche Empfänglichkeit für poetische Schönheit, lebendigen Sinn für alles echt Volkstümliche, demütige Bewunderung der unbewußt in Sprache, Sitte und Sage waltenden Vernunft und dazu einen Forschungstrieb, der als eine unüberwindliche Neigung das Leben beherrschte, der mit aller Energie sich auch die Mittel anzueignen wußte, die dem vorschwebenden Ziele irgend zu dienen fähig waren.

Der rüstigere der Brüder war Jakob. Mit dem Erscheinen seiner Grammatik treten die Deutschen plötzlich an die Spitze der grammatischen Forschung. Der erste Band dieses Werkes erschien 1819 und enthielt eine vergleichende Darstellung der Deklination und Konjugation folgender Sprachen: Gotisch, Althochdeutsch, Altniederdeutsch (und zwar a. Altsächsisch, b. Angelsächsisch), Altfriesisch, Altnordisch, Mittelhochdeutsch, Mittelniederdeutsch (und zwar a. Mittelsächsisch, b. Mittelenglisch, c. Mittelniederländisch), Neunordisch (nämlich a. Schwedisch, b. Dänisch), Neuhochdeutsch, Neuniederländisch, Neuenglisch. Schon 1822 erschien von diesem Bande eine zweite Ausgabe, die indes fast den Eindruck eines ganz neuen Buches macht. Dem „Zweiten Buch: Von den Wortbiegungen" wurde jetzt ein „Erstes Buch: Von den Buchstaben" vorausgeschickt. Im Jahre 1826 erschien der zweite, 1831 der dritte Teil; beide Teile füllt das „Dritte Buch: Von der Wortbildung". 1837 folgte der vierte Teil, welcher das „Vierte Buch: die Syntax" beginnt; er behandelt auf 964 Seiten nur den einfachen Satz. Ein fünfter Band sollte noch vom mehrfachen Satz, von der verbindenden Konjunktion und von der Wortfolge handeln. Aber Jakob Grimm ist darüber hinweggestorben, und so steht nun das gewaltige Werk unvollendet da, wie unsere herrlichen alten Münster.

Von einer umfassendern Würdigung der Verdienste Grimms, der durch dieses Opus der Begründer der historischen Grammatik geworden für unsere Muttersprache, muß hier abgesehen werden. Die auffallendsten Partien, in denen seine Verdienste namentlich hervortreten, sind: die Unterscheidung starker und schwacher Deklination, die Lehre vom Ablaut und Umlaut, die Entdeckung der Bedeutung der gotischen Reduplikation in scheinbar ablautenden Verben und das Gesetz der Lautverschiebung. — Auch auf dem Gebiete der Syntax bricht er eine neue Bahn, indem er sich nicht damit begnügt, die Syntax irgend eines bestimmten Zeitraumes als etwas fertig Gegebenes darzustellen, sondern die geschichtliche Entwicklung der syntaktischen Verhältnisse vom Gotischen

Digitized by Google

herab durch die älteren und mittleren germanischen Sprachen bis auf die neuesten vor Augen legt.

In Grimms Werk finden nun auch die ausgezeichneten Forscher, die sich selbständig neben ihm herangebildet haben, eine sichere Grundlage für ihre Bestrebungen. Vor allen ist es Lachmann, der Grimm freudig die Hand bietet, und neben ihm Benecke, Schmeller und Uhland. Im Anschluß an diese bahnbrechenden Forscher tritt ferner bald eine Schar reichbegabter jüngerer Mitarbeiter hervor, so Hoffmann, Haupt, Wackernagel, Pfeiffer, Holtzmann, Kelle, Westphal, Foerstemann, Heyne ꝛc. Diese Liebe für das Studium unserer Muttersprache ist seither nicht mehr erloschen, vielmehr wird dasselbe allenthalben mit großem Eifer betrieben. Fast jede Hochschule Deutschlands ziert bereits ein Lehrstuhl für die deutsche Sprache, und so ist denn auch unsere Wissenschaft, die noch im Stadium der Kindheit stand, als das Morgenrot dieses Jahrhunderts anbrach, in wenigen Decennien zu männlicher Reife gediehen.

Die jüngste Entwicklungsphase, in welche die im Laufe des Jahrhunderts völlig umgestaltete Sprachwissenschaft getreten ist, ist durch die Einführung der Physiologie und besonders der Psychologie in die sprachliche Forschung gekennzeichnet. Der erste, dem das Verdienst gebührt, die neue Bahn in Umrissen vorgezeichnet zu haben, ist Steinthal. Er machte in verschiedenen Schriften zuerst auf die notwendige Verbindung der Psychologie mit der Sprachwissenschaft aufmerksam. Die von Steinthal begründete Lehre hat weiter ausgebaut und mit nachhaltigem Erfolg zur Geltung gebracht Scherer in seinem epochemachenden Werke „Zur Geschichte der deutschen Sprache" (Berlin, Weidmann. 2. Aufl. 1878). Außer Scherer ist es dann besonders Leskien, der in dieser Richtung hervorragend thätig gewesen. Von ihm sind wieder ausgegangen Braune, Brückner, Brugmann, Merzdorf, Osthoff, Sievers. Ihnen reihen sich an Behaghel, Delbrück, Gustav Meyer; ferner Merguet, Carl Abel, E. König, Wölfflin, Misteli und H. Paul. Unter den Genannten haben besonders Osthoff und Brugmann sich in die Betrachtung des physiologischen und psychologischen Moments in der sprachlichen Formenbildung vertieft und untersucht, nach welchen psychologischen Gesetzen neben den physiologischen die Existenz, das Werden und Wachsen der Sprache sich regelt. Desgleichen hat H. Paul in seinem Buche „Prinzipien der Sprachgeschichte" ein Meisterwerk geliefert. — Die Anhänger der neuern sprachwissenschaftlichen Methode heißt man gerne Junggrammatiker oder Neugrammatiker[1].

[1] Ziemer, Junggrammatische Streifzüge. 2. Aufl. Colberg, Post, 1883.

Digitized by Google

Viertes Kapitel.

Orthographie.

I. Zweck, Bedeutung und Ziel.

Hierüber äußert sich Sterner trefflich wie folgt:

„Zweck des Unterrichts in der Orthographie ist die Darstellung der Wörter mit ihren herkömmlichen Schriftzeichen samt der notwendigen Interpunktion.

„In Verfolgung dieses materialen Zwecks werden auch formale erreicht: die Bildung des Anschauungsvermögens und Gedächtnisses; denn die Rechtschreibung hat es hauptsächlich mit der Auffassung, Einprägung und genauen Wiedergabe der Wortbilder zu thun; die Bildung des Verstandes und Urteils, indem sie den Schüler die Gesetze der Wortbildung verstehen lehrt und sinnverwandte Wörter unterscheiden läßt. Endlich verlangt der Unterricht in der Orthographie, daß der Schüler, wie bei jeder ernsten, fleißigen Arbeit, seine Kräfte anstrenge und beständig bei der Sache sei, er disciplíniert also, indem er Selbstbeherrschung und strenge Aufmerksamkeit fordert. — Bedeutung: Das Rechtschreiben ist 1. ein wesentliches Erfordernis zur schriftlichen Wiedergabe der eigenen Gedanken und zum Verständnisse der schriftlich ausgedrückten Gedanken anderer. 2. Es gehört zur Schönheit der Darstellung, ja, diese wird durch Mängel in der graphischen Ausführung viel weniger beeinträchtigt, als durch grobe orthographische Verstöße. 3. Die Leistungen in der Orthographie treten mehr als bei irgend einem andern Unterrichtsgegenstande vor das Auge der Öffentlichkeit, und mit Recht gilt die Orthographie als Gradmesser für die Sprach- und Gesamtbildung eines Menschen. Ohne weiteres machen wir von ihr aus einen Schluß auf die Bildungshöhe des Briefschreibers, und in dem Ergebnis eines Diktates hat der Prüfungskommissär einen hinlänglichen Maßstab zur Beurteilung des intellektuellen Standpunktes und der Methode einer Schule. Diese Sachlage, insbesondere die Erwägung, daß sehr viel daran liegt, die Schule bei den Eltern in Achtung zu erhalten, muß den Lehrer veranlassen, die Leistungen der Schüler im Rechtschreiben auf die mögliche Höhe zu bringen. Diese ist erreicht, wenn der Schüler die Gedanken aus seinem geistigen Gesichtskreise, wie ihn Schule und Leben gebildet haben, ohne wesentliche Verstöße gegen Orthographie und Interpunktion, niederzuschreiben vermag."

Digitized by Google

II. Methodische Grundsätze.

Die wichtigsten derselben sind:

1. Der Unterricht in diesem Sprachzweige ist auf die Anschauung zu gründen. Das Kind muß die richtigen Wortbilder vor allem sehen und immer wieder sehen, wenn es dieselben zu seinem geistigen Eigentum machen will. Selbst Erwachsene schreiben in zweifelhaften Fällen das betreffende Wort nicht selten auf, um durch das Auge die Gestalt desselben zu prüfen.

Aus diesem Hauptgrundsatze ergeben sich für den Unterrichtsbetrieb folgende Regeln[1]:

a. Man hüte sich, falsche Wortbilder dem Schüler vorzuführen!

Es ist jedenfalls viel zweckmäßiger, Fehler zu vermeiden, als zu verbessern.

b. Man lasse das Kind nicht zu frühe selbständige Niederschriften machen!

Läßt man die Kinder nämlich etwas schreiben, was sie vorher noch nicht gesehen, abgeschrieben und sich eingeprägt haben, so sind sie gezwungen, das Wortbild selbst zu erzeugen; daß in diesem Falle die Gefahr falscher Schreibung sehr groß ist, liegt auf der Hand. Und wie schwer ist es wiederum, das falsche Wortbild aus dem Geiste zu verdrängen!

c. Man lasse nicht mehrere orthographische Formen für ein und dasselbe Wort als gleichberechtigt gelten!

Es ist nämlich, wenn mehrere Schreibungen zugelassen werden, die Gefahr vorhanden, daß der Schüler ins Schwanken gerät und statt der zulässigen Formen sich eine falsche erfindet.

2. Auch das Ohr ist bei der Rechtschreibung ein sehr wichtiger Faktor; denn die richtige Auffassung des Inhalts setzt das richtige Hören voraus. Mit dem bestimmten Klange eines Wortes verbinden wir seine bestimmte Bedeutung (kennen — können, redlich — rötlich — rätlich u. s. w.); wenn ich also sachrichtig verstanden werden will, muß ich nicht bloß sachgemäß, sondern auch lautrichtig sprechen. Es verlangt daher der orthographische Unterricht korrektes Sprechen, aber nicht bloß in der Sprach- oder Rechtschreibstunde, oder gar bloß beim Diktieren eines Satzes, eines Wortes, sondern im Gesamtunterricht, und das geht Lehrer und Schüler an.

Die Einprägung der Wortbilder durch die Anschauung und das

---

[1] Siehe hiezu besonders Sterner, a. a. O. S. 239 ff.

Digitized by Google

Gehör verhilft indes erfahrungsgemäß noch nicht zur vollen Sicherheit in der Orthographie. Der Schüler muß

3. mit den Regeln der Orthographie bekannt gemacht werden. Es hat dies seinen Grund darin, daß es einige Erscheinungen in unserer Schreibung giebt, wo uns die Einprägung der Wortbilder durch Anschauung im Stiche läßt. So erfordert der Gebrauch der Großbuchstaben unbedingt einige Regeln. Schwere Mühe macht dann der Unterschied von ſſ und ß. Die Schwierigkeit rührt hier besonders daher, daß wir in demselben Worte ſſ und ß beständig wechseln sehen, sobald dasselbe flektiert wird (Fluß, Flüsse, fließen, geflossen, floß). Hierdurch wird die Anschauung völlig beirrt, und es ist ohne Regel nicht auszukommen. Ferner bedarf es solcher bezüglich der Schreibung von „das" und „daß", ebenso hinsichtlich des Gebrauchs von „ck" und „k", „tz" und „z"; auch ist Sicherheit in der Trennung der Silben beim Einteilen des Wortes am Ende der Zeile nicht ohne Regeln zu erreichen. Dasselbe gilt noch von anderen orthographischen Materien[1].

Das bei Vermittlung von orthographischen Regeln einzuhaltende Verfahren ist folgendes[2]:

a. Es wird das nötige Anschauungsmaterial herbeigeschafft und an die Tafel geschrieben.

b. Die angeschriebenen Wörter werden genau angeschaut und von den Schülern einzeln und im Chor buchstabiert.

c. Die Wörter werden miteinander verglichen, das Gemeinsame in denselben wird hervorgehoben und die Regel daraus abgeleitet. Letztere muß kurz und leicht faßlich sein.

d. Die Regel wird durch wiederholtes Sprechen fest eingeprägt.

Im übrigen darf die Zahl der Regeln nicht zu groß sein. Denn die Hauptsache bei Erlernung der Orthographie ist und bleibt die Anschauung und die Einprägung der Wortbilder; noch kein Kind ist jemals durch Regeln zum Richtigschreiben gebracht worden.

Aber auch das Sehen und Hören sowie das Regelwerk befähigen den Schüler noch nicht, vollständig korrekt zu schreiben. Hierzu muß

4. die Übung kommen. Die diesbezüglichen Übungen sind:

a. das Abschreiben; es ist dies eine ganz besonders sorgfältig zu pflegende Übung; denn der Schüler wird hierdurch gezwungen, das Vorbild sich gründlich zu besehen und sein Nachbild wieder mit dem Vor-

[1] Schmid, Pädagog. Handbuch. Gotha, Besser. Bd. I. S. 311.
[2] Ostermann u. Wegener, a. a. O. S. 136.

Digitized by Google

bilde zu vergleichen. Soll diese Übung aber den gewünschten Erfolg haben, so ist namentlich darauf zu halten, daß der Schüler stets das Wort als Ganzes auffasse und als Ganzes wiedergebe. Nur bei diesem Verfahren prägt sich dem Schüler — und darauf kommt es eben an — das Wortbild ein, nicht aber, wenn er nur die einzelnen Buchstaben abzeichnet, ohne Rücksicht auf das Wortganze. — Daß der Abschreibestoff dem Schüler auch inhaltlich verständlich sein muß, ist klar. Am zweckmäßigsten verwendet man daher zu solchen Übungen den Stoff aus dem übrigen Unterricht, besonders aus dem Lesebuche;

b. das Aufschreiben aus dem Gedächtnisse; hierfür eignen sich namentlich auswendig gelernte Lesestücke, da das Lesebuch den Schülern sofort die Möglichkeit der Selbstkorrektur bietet;

c. Diktate[1]. Dieselben dienen nicht mehr, wie früher, zur Grundlegung, sondern nur noch zur Befestigung von bereits Erlerntem und zur Kontrolle desselben. Das Diktat bildet sonach die letzte Station auf dem Übungsweg und hat vorzugsweise einen examinatorischen und repetitorischen Zweck. Was diktiert wird, muß daher vorher schon dem Schüler durch Lesen, Abschreiben oder Memorieren bekannt geworden sein, den Fall einer Probearbeit ausgenommen. „Diktate mit vielen Fehlern sind allermeistens Anklagen gegen den Lehrer, in dem Sinne, daß er es an einer genügenden Vorübung hat fehlen lassen.“[2]

Bei den Diktierübungen ist des näheren folgendes zu beachten:

α. Die Diktierübungen müssen schon auf der Unterstufe beginnen. Haben die Kleinen einige Selbstlaute kennen und schreiben gelernt, so lasse man dieselben nach dem Diktate schreiben. Verstehen sie, Vokale und Konsonanten zu zwei- und dreilautigen Silben zusammenzusetzen, so verwende man dieselben gleichfalls zu Diktaten.

β. Die Diktierübungen müssen nach einem bestimmten Plane betrieben werden.

γ. Es darf nicht zuviel auf einmal diktiert werden. Auf der Unterstufe sollte nicht über vier bis sechs Sätze hinausgegangen, auf der Mittel- und Oberstufe nicht mehr als eine Seite diktiert werden.

δ. Die Diktate sollen womöglich orthographische Eigentümlichkeiten zur Anschauung bringen.

ε. Jene Partien, deren Aneignung den Schülern die meisten Schwierig-

[1] Vgl. hiezu Schwochow, Methodik des Volksschulunterrichts. Berlin, Hofmann, 1885. S. 126 u. 127.

[2] Mehliß, a. a. O. S. 114.

Digitized by Google

keiten bereitet, müssen in den Diktaten besonders fleißig geübt werden; so z. B. die ähnlich lautenden Wörter, die S-Schreibung, die Wörter mit präsentischer Participialendung, Wörter mit Vorsilben u. s. w.

ζ. Die orthographischen Übungen sollen sich auch auf die Fremdwörter erstrecken; doch möge hier die größte Vorsicht walten; nur solche, deren Gebrauch wirkliches Bedürfnis, nicht vorübergehende Mode ist, sollen berücksichtigt werden. Man ist dies ebensosehr der deutschen Sprache selbst, als dem Gemüte des Kindes schuldig, das, vom Fremdartigen angezogen, mit Fremdwörtern zu prunken verführt werden könnte. Der Lehrer wird in dieser Beziehung gut thun, die für seinen Wirkungskreis erforderlich scheinenden Fremdwörter zu sammeln, zu gruppieren, gruppenweise zu besprechen, zu diktieren und dann in guten Sätzen anzuwenden[1].

η. Der Übungsstoff muß ein würdiger und dem Schüler verständlicher Sprach- und Denkstoff sein. Zu vermeiden sind deshalb alle das Fassungsvermögen des Schülers übersteigenden Sätze und ebenso Sätze von schalem, nichtssagendem, läppischem Stoffe. Auch die sprachliche Form der Diktate soll der jeweiligen Schulstufe angemessen sein[2].

ϑ. Es muß eine strenge Diktierpolizei herrschen. Jeder Satz wird vom Lehrer nur einmal, aber langsam und wohlartikuliert vorgesprochen (eine Ausnahme hiervon wird gemacht bei kleinen Schülern und bei etwaigen Störungen durch Husten, Lärm auf der Straße u. s. w.), hierauf zur Prüfung des Verständnisses von einem der schwächeren Schüler nachgesprochen und dann still geschrieben. Ist der Satz sehr lang, so wird er vom Lehrer zuerst ganz vorgelesen, sodann wird mit den einzelnen Teilen in der eben angegebenen Weise verfahren. Ferner ist zu beachten, daß kein Schüler während des Vor- und Nachsprechens schreibe. Die Schüler können ihre Aufmerksamkeit nicht teilen. Man thut daher vielleicht gut, den Beginn des Schreibens durch das Kommandowort „Schreibt" zu kennzeichnen.

Während des Schreibens darf der Lehrer nicht gefragt werden. Wer ein Wort vergessen oder überhört hat, läßt an der entsprechenden Stelle einen leeren Raum.

ι. Zum Schlusse wird das ganze Diktat im Zusammenhange vorgelesen; dabei können, da nach jedem Satze eine Pause gemacht wird, etwaige Lücken ausgefüllt, vorkommende Fehler verbessert werden.

---

[1] Stoffel, a. a. O. S. 82, und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn, 1885. S. 125.

[2] Sommert, a. a. O. S. 61.

Digitized by Google

x. Für die Korrektur des Diktats empfiehlt sich folgendes Verfahren: Vor allem sind die Schüler an Selbstkorrektur und wechselseitige Korrektur zu gewöhnen, wobei, wie bei den Abschreibübungen, die Wörter mit dem Vorbilde auf der Schultafel oder im Lesebuch verglichen werden. Dieser Art der Korrektur folgt dann stets noch die Durchsicht durch den Lehrer. Der eifrige Lehrer wird sich hierbei die häufig auftretenden und schwer auszurottenden Fehler notieren, damit sie bei den Diktierübungen kräftigst bekämpft werden können. Der Schüler ist anzuhalten, falsch geschriebene Wörter sechs- bis zwölfmal richtig zu schreiben, aber nicht öfter. Denn die Sicherheit der Schüler in der Rechtschreibung nimmt erfahrungsgemäß nicht zu mit gar zu vielem Abschreiben der Wörter.

d. Nicht zu unterschätzen ist für das Rechtschreiben auch das Buchstabieren. Mit Recht sagt Sterner von demselben, daß dieses vielgeschmähte Unterrichtsmittel beim Rechtschreiben stets seinen Wert behalte; denn es weist, indem es den Namen des Schriftzeichens giebt, bestimmt auf dasselbe hin und schließt bei der nötigen Aufmerksamkeit jede Verwechslung aus.

Interpunktion. Was die Interpunktion betrifft, so muß dieselbe schon auf den unteren Stufen den Schülern vermittelt werden, aber hier nur durch Übung und Gewöhnung; auf den oberen Stufen tritt dann Begründung und Belehrung hinzu. Sind z. B. die Schüler fähig, Sätze zu lesen, so veranlaßt man sie auch sofort, den Punkt, das Frage- und Rufzeichen zu gebrauchen, selbstverständlich nur nach und nach. Jeder Fall wird dann auch längere Zeit geübt. Auf späteren Stufen folgen dann bezügliche Belehrungen im Anschluß an den Unterricht in der Satzlehre, z. B. über den Strichpunkt bei Behandlung der Satzverbindung u. s. w.

Wo auf diese Weise mit der Einübung der Unterscheidungszeichen verfahren wird, bringen es die Schüler unbedingt zur vollen Sicherheit in deren Gebrauch.

III. Geschichte der Methode der Orthographie[1].

1. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts waren die orthographischen Belehrungen und Übungen in den Schulen mit dem Schönschreiben verbunden. Der Lehrer gab jedem Schüler ein Schreibpensum mit der Aufgabe, die Vorlage schön und zugleich orthographisch richtig abzuschreiben. Bei der Besichtigung des Geschriebenen, die während des

[1] Ostermann u. Wegener, a. a. O. S. 133 u. 134.

Digitized by Google

Unterrichts erfolgte, machte der Lehrer die einzelnen Schüler sowohl auf die kalligraphischen, als auch auf die orthographischen Verkehrtheiten aufmerksam und forderte sie zur Berichtigung auf. Man hat diese Methode nicht unpassend die Korrektur-Methode genannt. — Im Gegensatz zu diesem Verfahren hält es die heutige Methode für weit zweckmäßiger, Fehler zu vermeiden, statt zu verbessern. Ein Hauptmangel der Korrektur-Methode besteht namentlich darin, daß sie nur das Auge zu Hilfe nahm und nicht auch die Lautauffassung durch das Ohr.

2. Etwa gegen das Ende des 18. Jahrhunderts wurde die Rechtschreibung vom Schönschreiben getrennt. Zur Übung in ersterer dienten nun hauptsächlich Diktate; daher heißt diese Methode die Diktier-Methode. Dabei wurden noch mehr oder weniger orthographische Regeln angehängt.

Einige Schulmänner glaubten sogar, die Schüler dadurch in der Orthographie sicher machen zu können, daß sie ihnen fehlerhaft Geschriebenes an der Wandtafel oder auf Vorlegeblättern vorführten.

Einer der Hauptfehler dieser Periode war noch immer der Mangel einer methodischen Gliederung des Stoffes. Man lehrte auf allen Stufen des Unterrichts alle orthographischen Regeln und ließ dieselben lernen.

3. Seit den dreißiger und vierziger Jahren traten auf dem Gebiete des orthographischen Unterrichts allmählich erhebliche Verbesserungen ein. Hierzu trug vor allem der Umstand bei, daß an Stelle der alten Buchstabiermethode eine bessere Leselehrmethode zur Herrschaft gelangte, die mit ihrem „Lautieren", ihren „Sprech- und Hörübungen" der Orthographie in wirksamer Weise vorarbeitete und damit zugleich die Bedeutung einer genauen Auffassung der Wörter durch das Ohr, sowie die Wichtigkeit einer deutlichen, lautrichtigen Aussprache derselben für den gesamten orthographischen Unterricht zur Geltung brachte.

Zwei Männer sind es besonders, welche in dieser Periode den orthographischen Unterricht wesentlich förderten: Bormann und Wander. Durch ersteren wurde namentlich die Wichtigkeit eines aufmerksamen, genauen Auffassens der einzelnen Wortbilder durch das Auge zur Anerkennung gebracht. „Jedes Wort hat in der Schriftsprache seine eigentümliche Physiognomie, und es ist nun Aufgabe des Rechtschreibeunterrichts, dem Kinde dazu zu verhelfen, daß es sich diese Physiognomie der Wörter scharf und sicher einprägt, was natürlich allein durch Vermittlung des Auges geschehen kann." Mit der Anerkennung dieses Prinzips war einerseits der Stab gebrochen über diejenigen, welche den Schülern orthographisch Fehlerhaftes vorführten, andererseits folgte daraus die Notwendigkeit, orthographischen Fehlern überall möglichst vorzubeugen.

Die Einseitigkeit des Bormannschen Verfahrens besteht darin, daß

Digitized by Google

es sich mit seinen unterrichtlichen Bestrebungen nur an das Auge wendet, während doch sicherlich auch dem Ohre eine hervorragende Stelle im orthographischen Unterricht gebührt; denn unsere Schreibung ist ja eine vorwiegend phonetische.

Wander leistete dem orthographischen Unterricht große Dienste, indem er in das orthographische Regel- und Übungsmaterial methodische Anordnung brachte. Von besonderer Wichtigkeit ist die von ihm eingeführte Unterscheidung der beiden orthographischen Stufen der „Gleichschreibung" (bei welcher Lautgehalt und Buchstabe sich decken) und der „Andersschreibung" (wo dies nicht der Fall ist).

IV. Geschichte der Orthographie[1].

Zustände der Orthographie bis zum 16. Jahrhundert.

1. In der althochdeutschen Sprachperiode verlaufen Schrift und Wort in gleichem Flusse, indem jeder Schriftsteller seinen Dialekt nach Maßgabe der vorhandenen Mittel und der eigenen Fähigkeit durch die Schrift möglichst genau wiederzugeben suchte.

2. In der mittelhochdeutschen Zeit gelangte der schwäbische Dialekt über die anderen zur Herrschaft. Von ihm bietet uns die Schrift in den mittelhochdeutschen Denkmälern ein ziemlich treues Abbild; die Schreibweise entspricht der Aussprache.

3. Im 14. Jahrhundert zerfiel bekanntlich die schwäbische Mundart mit der Litteratur; die Dialekte fluteten wild durcheinander, und die Sprache verwilderte. Die Folge davon war, daß eine gleiche Verwilderung auch in die Schreibweise einriß. Der Schreibende war nur mehr dafür ängstlich besorgt, durch Zusammenjochung möglichst vieler Konsonanten die einzelnen Wörter mit schwerem Ballaste zu versehen und die ff, ſſ, tt, dt recht zierlich zu schnörkeln. Ihren Höhepunkt erreicht diese mit dem 14. Jahrhundert einbrechende Verwilderung im 15. Jahrhundert, wie man an folgendem, noch keineswegs schlimmsten Pröbchen aus Sebastian Brants Narrenschiff von 1495 ersehen mag:

„Der ist jnn narrheit gantz erblyndt,
der nit mag acht han, das sin kindt
mit züchten werten underwyßt
und er sich sunders dar uff flyßt
das er sie loß jrr gan on straff."

[1] Dieser Abschnitt ist größtenteils ein Auszug aus Linnigs Bildern zur Geschichte der deutschen Sprache (Paderborn, Schöningh, 1881) und Michelers Abhandlung „die wichtigsten Grundsätze und Bestrebungen auf dem Gebiete der neuhochdeutschen Orthographie" in den Blättern für das Bayerische Gymnasial- u. Realschulwesen, 16. Bd. (München, 1880, Lindauersche Buchhandlung).

Digitized by Google

Das 16. Jahrhundert.

1. Mit der Reformation brach sich eine besondere Schriftsprache Bahn, die einen Dialekt um den andern aus der Litteratur verdrängte. Mit der Orthographie wurde es aber trotzdem nicht besser. Vielmehr wurden von den Schöpfern und Vertretern der neuen Schriftsprache alle bestehenden Schreibmißbräuche mitaufgenommen und der neuen Sprache als Geburtsmale aufgeprägt, die Jahrhunderte nicht zu verwischen im stande waren. Luther selbst fühlte die Mangelhaftigkeit seiner Schreibweise sehr wohl und war auf Besserung bedacht; aber auch bei ihm finden wir oft ein und dasselbe Wort kurz hintereinander auf drei verschiedene Weisen geschrieben, z. B. vil, viel, vihl, ebenso Formen wie dorfften, opffern, yhn, nodt, gutt u. s. w. In der Anwendung großer Buchstaben herrscht noch die größte Regellosigkeit; er schreibt: „Sie werden deine Söhne und Töchter fressen, Sie werden deine schafe und rinder verschlingen" u. s. w.

2. Dieser chaotische Zustand der Orthographie rief endlich die ersten Versuche einer Verbesserung derselben ins Leben. Den Ruhm, der erste zu sein, welcher in hochdeutscher Sprache die deutsche Orthographie auf systematische Weise behandelte, hat Johannes Kolroß in Basel, dessen „Enchiridion" schon 1529 gedruckt erschien. 1531 folgte Val. Ickelsamers Grammatik, die aber weit weniger eine Grammatik als eine Anleitung zum Lesenlernen und zur deutschen Orthographie ist. In dem gleichen Jahre gab Fabian Frangk in seinem Werke „Teutscher Sprach Art und Eigenschafft" der Meinung Ausdruck, daß die Schwierigkeiten der Orthographie nur dann zu lösen seien, wenn die neuhochdeutsche Schriftsprache wieder Sprechsprache geworden sei, d. h. der Grundsatz: „schreibe, wie du sprichst" wieder anwendbar sei. Um zu diesem Resultate zu gelangen, giebt er den Rat, überall herumzuhorchen, vor allem aber an gute Schriftwerke und Drucke sich zu halten, dann werde man rechtförmig deutsch reden und schreiben lernen. Aber alle diese Bestrebungen, die orthographischen Zustände zu bessern, waren ebenso erfolglos wie die Bemühungen eines Heinrich Wolf (de orthographia germanica 1556) und eines Sebastian Helber (Deutsches Syllabierbüchlein 1593).

Das 17. Jahrhundert.

1. Unter den Männern, die im 17. Jahrhundert sich der Verbesserung der Orthographie annahmen, sind zu erwähnen J. G. Schottel und Kaspar Stieler. — Nach Schottel soll „so wol ein jeder Buchstab nach seiner eigentlichen Deutung, und am recht-gehörigen Orte geschrieben, als auch sonst ein jedes Wort mit seinen eigentlichen Buchstaben, und

Digitized by Google

mit derselben keinem zu wenig oder zu viel verfasst werden." Er verkennt jedoch die Schwierigkeit nicht, welche die verschiedene Aussprache seiner Regel bereitet. Er schränkt sie daher ein mit den Worten: „weil aber unsere Teutsche Mutterspracheauf so mancherley Art ausgesprochen wird und in so viele Mundarte geteihlet ist, daß nach der gantz ungewissen Ausrede keine rechte durchgehende Rechtschreibung wird können aufgebracht werden, also muß der gut angenommene Gebrauch, und die Grundrichtigkeit der Sprache den besten Einraht geben." An den Bestand einer über den Dialekten stehenden Gesamtaussprache der Gebildeten glaubte er demnach nicht. Im ganzen hat Schottel in seiner Schreibung schon eine ziemliche Ordnung. Besonders befremdlich erscheint uns seine Verwendung des dehnenden „h", welches nach ihm hinter den Selbstlaut gesetzt werden muß; er schreibt daher Noht, Muht u. s. w.

2. Kaspar Stieler trat 1691 in seinem deutschen Sprachschatz gegen die noch immer bestehende Regellosigkeit auf. Dieser „fladernde" Wankelmut müsse, sagt er, von der Schrift entfernt werden, wofern wir Hochdeutsche nicht das allerelendeste unter allen Völkern der Welt sein und von den Ausländern für „tumme", unbeholfene Klötze wollen verrufen werden.

Demnach war man auch gegen Ende des 17. Jahrhunderts nicht sehr viel weiter gekommen als im 16. Jahrhundert.

Das 18. Jahrhundert.

1. Am Anfange des 18. Jahrhunderts (1728) erschien von Hieronymus Freyer in Halle eine „Anleitung zur teutschen Orthographie". Diese Arbeit ist so recht aus einem praktischen Bedürfnis hervorgegangen. Freyer hatte nämlich vom Direktor der Halleschen Schulanstalten, Francke, den Auftrag erhalten, „etwas aufzusetzen, worauf die Jugend von ihren sämtlichen Vorgesetzten gewiesen werden könne". Im übrigen fällt an dessen Orthographie außer der öfteren Verwendung der Konsonanten-Gemination (auch nach langen Vokalen, Diphthongen und Konsonanten, wie in ruffe, Täuffer, wircken, Hertz) nicht viel auf.

2. Als der eigentliche Begründer der im wesentlichen bis auf unsere Zeit geltenden deutschen Orthographie ist Gottsched anzusehen. Mit dem Erscheinen seiner Deutschen Sprachkunst (1. Aufl. 1748) tritt ein Wendepunkt in der Geschichte der Orthographie ein, und es ist ein nicht hoch genug zu schätzendes Verdienst des oft verkannten Mannes, daß er die besten Schreibweisen seiner Zeit sammelte, dieselben auf bestimmte Regeln stützte und zu einem Systeme vereinigte, dem er vermöge seines allgewaltigen Einflusses und durch die Entschiedenheit, mit der er seine Gesetze aufstellte, allgemeine Verbreitung und Anerkennung

Digitized by Google

zu verschaffen wußte. — Von seinen Grundsätzen, über welchen das bis heute fortbestehende Schreibgebäude errichtet ist, war das Fundamentalprinzip: „Schreib, wie du sprichst", oder wie Gottsched es ausdrückt: „Schreib jede Silbe mit solchen Buchstaben, die du in der guten Aussprache deutlich höreſt."

Indes erwies sich dieser Grundsatz bei der großen Verschiedenheit, die selbst bezüglich der Aussprache des schriftgemäßen Hochdeutsch in den verschiedenen Teilen Deutschlands bestand, als nicht ausreichend. Der nächste Notanker, nach dem man griff, war die Etymologie; auf sie baut denn auch Gottsched die zweite seiner acht Hauptregeln: „Alle Stammbuchstaben, die den Wurzelwörtern eigen sind, müssen in allen abgeleiteten beibehalten werden." Ein wie gefährliches Feld aber die Etymologie für unsere alten Sprachkünstler war, wird man aus den Beispielen erkennen, die Gottsched seiner Regel beigiebt: „Weil also Fessel von fassen, das Heucheln von hauchen, das Schmeicheln von schmauchen, der Knebelbart vom Knabenbarte, das Spritzen vom Sprühen herkommt, so kann und soll man Fässel, häucheln, schmäucheln, Knäbelbart, sprützen ꝛc. schreiben." Weitere Regeln verlangen Berücksichtigung des seit undenklichen Zeiten eingeführten allgemeinen Gebrauchs und Berücksichtigung der Analogie. Allein trotz der von Gottsched aufgestellten Grundsätze blieb für den einzelnen Fall die Möglichkeit bestehen, daß keine der Vorschriften zur Entscheidung ausreichte, während andererseits der Schreibende ebenso häufig im Zweifel sein konnte, welcher von den aufgestellten Grundsätzen jedesmal maßgebend sei.

Gottscheds großes Verdienst besteht darin, daß er den bis auf den heutigen Tag von fast niemand angefochtenen Vorschriften Geltung verschaffte, nach langem Vokal und nach einem Konsonanten den folgenden Konsonanten nur einfach, nach kurzem Vokal den folgenden Mitlaut doppelt zu schreiben. Dagegen leistete er der Orthographie einen schlechten Dienst, indem er dem schon früher vertretenen Grundsatz, verschiedene Begriffe, wenn sie auch gleich lauten, verschieden zu schreiben, zu großem Ansehen verhalf.

3. Seinen vollständigen inneren Ausbau und äußeren Verputz hat Gottscheds orthographisches Lehrgebäude durch Adelung († 1808) erhalten; nicht aber ist dieser, wie oft behauptet worden, der Begründer der bis jetzt geltenden Orthographie. — Adelung ließ das Prinzip der Analogie ganz fallen, das der Etymologie und des allgemeinen Gebrauchs beschränkte er, suchte dagegen den Hauptsatz: „Schreib, wie du sprichst" näher zu bestimmen, damit er in allen Fällen sicher leiten könne. Dieser Hauptsatz lautet nach ihm vollständig also: „Man schreibe das Deutsche mit den eingeführten Schriftzeichen so, wie man spricht, der allgemeinen

Digitized by Google

besten Aussprache gemäß, mit Beobachtung der erweislichen nächsten Abstammung und des allgemeinen Gebrauchs." Mit dieser näheren Bestimmung des phonetischen Hauptsatzes hat Adelung das Fundamentalgesetz für die Schreibung des Neuhochdeutschen festgestellt und, indem er demselben als Stütze beifügte: „mit Beobachtung der erweislichen nächsten Abstammung und des allgemeinen Gebrauchs", in konsequenter und umsichtiger Anwendung dieser Grundsätze endlich den bisherigen Schwankungen Halt und Stillstand geboten.

Von Adelungs Schreibung gingen auch, um das gleich hier zu erwähnen, die zwei späteren, sehr einflußreichen Grammatiker, Heyse und Becker, nicht ab. Nur in einem Punkte betrat Heyse einen von Adelung abweichenden Weg, nämlich in Bezug auf die Schreibung der S-Laute. Adelung befolgte den schon von Gottsched angenommenen Grundsatz, daß der harte S-Laut nach langen Silben, vor Konsonanten und als Auslaut durch ß, im Inlaut nach kurzen Silben zwischen zwei Vokalen durch ſſ ausgedrückt werde (beißen, häßlich, Fluß, fassen). Da aber diese Schreibung gegen den sonst durchgeführten Grundsatz verstieß, nach kurzem Vokal Verdoppelung des Konsonanten eintreten zu lassen, so nahm Heyse den schon von anderen durchgeführten Grundsatz an, daß nach kurzem Vokal die Verdoppelung des S-Lauts auch vor Konsonanten und im Auslaute einzutreten habe; doch sei in diesem Falle ſs = ſſ (Fluſs, aber Fuß, heißt, aber hasst oder haſst).

4. Diese naturgemäße Entwicklung der deutschen Rechtschreibung wollte Klopstock mit Gewalt durchbrechen. Ihm ist der Zweck der Rechtschreibung, das Gehörte der guten Aussprache nach den Regeln der Sparsamkeit zu schreiben; dabei dürfe kein Laut mehr als ein Zeichen und kein Zeichen mehr als einen Laut haben. x, z und allenfalls q will er als Schreibverkürzungen für zwei Laute noch gelten lassen. Klopstock sieht wohl ein, daß seine Regel verlangt, „fliz" (flieht's), „Lichz" (Licht's), „Glüx" (Glück's) zu schreiben; zunächst aber sieht er von dieser Änderung ab, die er allerdings später ausdrücklich für zulässig erklärte. Zwischen f und v soll der Schreiber wählen und auch die auslautende Media soll hingehen dürfen u. s. w. Das deutsche Volk wollte freilich von diesen Neuerungen ebensowenig wissen, wie von Chr. H. Wolkes Reformversuchen.

Das 19. Jahrhundert.

1. Die folgenden orthographischen Streitigkeiten stehen in Zusammenhang mit den Forschungen Jakob Grimms, des Schöpfers der historischen Grammatik. Ohne es zu wollen und zu beabsichtigen, deckte die historische Grammatik an dem bisherigen Schreibsysteme eine große Zahl von Mängeln und Gebrechen auf. Hierdurch wurde der alte Damm der

Digitized by Google

Autorität eingerissen, der Glaube an die Vollkommenheit des Usus erschüttert, und je länger, je mehr verbreitete sich die Überzeugung, daß die Aufrechthaltung der alten Schreibweise auf die Dauer eine Unmöglichkeit sei. Grimm selbst hat die Konsequenzen seiner Lehren für die deutsche Orthographie nicht gezogen, obwohl er mit der bestehenden Orthographie unzufrieden war. Er wollte wohl Neuerungen und Vereinfachungen, aber er sah ein, daß „verjährte Mißgriffe" sich nicht so leicht entfernen lassen. Für wünschenswert und ausführbar hielt Grimm folgende Reformen: Verbannung der dehnenden „h" und „ie"; Beibehaltung der organischen; Verwerfung der Vokalgemination; Beibehaltung der die Kürze des Vokals anzeigenden Konsonantengemination. Allein seine orthographischen Neuerungen, so auch die Verwendung lateinischer Lettern und kleiner Anfangsbuchstaben (der sogen. Minuskeln) bei solchen Substantiven, die nicht Eigennamen sind, wurden bei den meisten seiner Zeitgenossen sehr kühl aufgenommen. Nicht nur der große Haufe wollte von solchen Änderungen nichts wissen, selbst Gelehrte verhielten sich ablehnend.

Anmerkung. Im Mittelhochdeutschen wurden große Anfangsbuchstaben nur da verwendet, wo dem Schreiber eine zierliche Majuskel, ein kunstvolles Miniaturbild eine Zierde zu sein schien, und dies war gemeinhin am Anfang der Strophen oder größerer Absätze und bei den Eigennamen der Fall. In der Zeit der allgemeinen Schreibverwirrung des 15. und 16. Jahrhunderts fing man an, außer Eigennamen und Redeanfängen auch solche Wörter groß zu schreiben, die man mit besonderer Achtung aussprach, z. B. den Namen Gottes, Standes- und Würdenamen ꝛc. Luther verfuhr noch ohne bestimmtes Prinzip. Der Gebrauch, alle Substantiva und substantivisch gebrauchten Wörter groß zu schreiben, kam erst gegen Ende des 16. Jahrhunderts in Schwung, wurde dann durch die Grammatiker des 17. Jahrhunderts mehr und mehr ausgebildet und verbreitet und endlich durch Gottsched und Adelung zum unumstößlichen Gesetze erhoben.

2. 1848 erschien das Programm des Nassauischen Realgymnasiums von Ph. Wackernagel. Die Schrift ist mit deutschen Lettern gedruckt, obwohl er zum Aufgeben derselben bereit wäre. Für ß setzt er z, und für z benützt er das „von guter Hand aufgekommene ʒ", selbst im Anlaut. Bezüglich der Vokale schreibt er so, wie dieselben Ende des 15. oder anfangs des 16. Jahrhunderts in Eßlingen oder Augsburg hätten geschrieben werden können. An einen baldigen Sieg seiner Sache glaubte er freilich selbst nicht. „Ez wird mir niemand die absicht ʒutrauen," sagt er, „diese orthographie ..... ʒur nachahmung empfehlen ʒu wollen; wie thöricht wäre ez von jedem, der aine enderung des bestehenden wünscht, ainen so unwirksamen Angriff anf dasselbe zu machen."

3. Noch stärker als Wackernagels Arbeit rüttelte an dem ganzen Bau der deutschen Orthographie die 1852 erschienene Schrift Karl

Digitized by Google

Weinholds. Keiner vor ihm hat so deutlich ausgesprochen, was die historische Schule anstrebt. Die Forderung der Beseitigung der Vokalgemination und der dehnenden „h" und „ie" wiederholt er; er verlangt ferner Beseitigung des ä in Wörtern, deren e-Laut durch Brechung aus i entstanden ist, Beseitigung des ü, welches durch den Einfluß einer Liquida statt i sich einstellte (Wirde, giltig), Beseitigung des ö, das statt des richtigen e eingedrungen (Helle, derren); Beseitigung des ai neben ei. Im Auslaut verlangt er die Tenuis, das th soll dem t Platz machen; die Majuskel will er beschränkt wissen u. s. w. Diese Aufstellungen brachten eine ungeheure Aufregung hervor, namentlich E. Möller trat 1853 für die historische Schreibung mit großer Entschiedenheit in die Schranken.

4. 1855 mischt sich Rudolf v. Raumer in die Bewegung, der, obwohl selbst der historischen Schule angehörig, dennoch die Bestrebungen der Historiker auf dem Gebiete der Rechtschreibung bekämpfte. Er weist die Weinholdschen Aufstellungen prinzipiell als unhaltbar zurück, weil sie nicht eine Verbesserung der deutschen Rechtschreibung, sondern eine fundamentale Umgestaltung unserer seit mehr als hundert Jahren festgesetzten deutschen Schriftsprache bedeuten. Ferner deckt Raumer die vielfach bis auf den heutigen Tag fortdauernde Begriffsverwirrung über historische Schreibung auf und zeigt, daß historische Schreibung der Engländer und Franzosen etwas ganz anderes sei, als die historische Schule beabsichtige. Die Engländer schreiben in dem Sinne historisch, als sie den Lautstand bei veränderter Aussprache gelassen haben. Eine solche Schreibung einzuführen, wäre geradezu ein Ding der Unmöglichkeit. Unsere Historiker dagegen wollen den Lautstand in der Weise ändern, daß er den Lautwandlungsgesetzen entspricht, und diesem veränderten Laute hätte sich dann die veränderte Aussprache anzuschließen. Mit dieser Forderung, sagt Raumer, sei es aber nichts; denn die Sprache durchbreche zu oft ihre Gesetze; keine Mensch hätte, wenn er auch mit Grimms Sprachkenntnissen und Aristoteles' Scharfsinn ausgestattet gewesen wäre, aus der Sprache eines Wolfram von Eschenbach die Luthers oder Lessings konstruieren können; wir müssen uns an die Beobachtung der wirklichen Entwicklung halten. Bei R. v. Raumer gelten die alten Grundsätze aller früheren deutschen Grammatiker wieder; es sei an das Bestehende anzuknüpfen und nur, wo zwiespältige Laute vorhanden seien, habe die Sprachgeschichte oder Analogie zu entscheiden; v. Raumer wollte demnach keine konsequente Durchführung der phonetischen Schreibweise, d. h. jener Schreibweise, die ausschließlich der Aussprache folgt, sondern nur ein Fortbauen auf dem Boden des Gegebenen; er hieß deshalb sein Prinzip das historisch-phonetische.

Digitized by Google

5. Die v. Raumerschen Grundsätze wirkten besonders auf die Lehrerkorporationen mächtig, welche einsahen, daß etwas geschehen müsse, um der Verwirrung und Unsicherheit in der Schule Einhalt zu thun. Mehr und mehr verloren seit v. Raumers Auftreten die Historiker an Boden, und durch die Maßregeln, die von der bayerischen Regierung ausgingen und von den übrigen deutschen Regierungen nachgeahmt wurden, ist die orthographische Frage den v. Raumerschen Grundsätzen gemäß vorerst zum Abschluß gebracht.

Fünftes Kapitel.

Aufsatz.

I. Stoff der Aufsatzübungen[1].

Die in dieser Beziehung zu allgemeiner oder fast allgemeiner Geltung gekommenen Grundsätze sind:

I. Der Stoff der Aufsatzübungen soll innerhalb des Gesichts- und Erfahrungskreises des Schülers liegen; er muß ihm also durch die Schule oder das Leben gegeben sein. Hierfür sprechen besonders zwei Gründe:

a. Auch das Leben verlangt von dem gewöhnlichen Menschen nicht, daß er Gedanken erfinde, vielmehr giebt es ihm dieselben. Eigene Gedanken zu produzieren vermögen überhaupt nur die wenigsten Menschen.

b. Fordert man vom Schüler die Niederschrift selbsterfundener Gedanken, so ergiebt sich in der Regel ein ungereimter Inhalt. Hiermit ist aber weder dem Schüler, noch dem Lehrer gedient[2].

1. Was zunächst die Schule betrifft, so bietet dieselbe eine reiche Quelle von Aufsatzmaterial

a. im Lesebuch. Über die Bedeutung desselben für den Aufsatzunterricht äußert sich Münch zutreffend also[3]:

„Das Lesebuch ist auch das richtige Aufsatzbuch; eines weitern bedarf es nicht, weder für den Lehrer noch für den Schüler. Den Schülern ein Aufsatzbuch in die Hand geben, heißt den Aufsatzunterricht isolieren, anstatt ihn auf den Gesamtunterricht im allgemeinen und den Leseunterricht

---

[1] Vgl. hiezu besonders Schmid, Encyklopädie der Erziehung und des Unterrichts. 1. Bd. S. 282 ff. Apelt, Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. Leipzig, Teubner, 1883. S. 31—36.

[2] Sterner, a. a. O. S. 223.

[3] Münch, Der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule; eine Anleitung für angehende Lehrer und Lehrerinnen. Köln, Du Mont-Schauberg, 1885. S. 144.

Digitized by Google

insbesondere zu stützen. Im Lesebuch findet der Lehrer die erforderlichen Stilmuster, durch deren Zergliederung er dem Schüler zeigt, wie sich ein Aufsatz entwickelt, gliedert und zusammensetzt. Hier drängt sich ihm der Stoff für die Aufsatzübungen auf Schritt und Tritt auf, wenn er nur offene Augen mitbringt und die Mühe nicht scheut, Gedanken, die im Lesebuche enthalten oder angeschlagen sind, selbständig und in einer für die Schüler anregenden und anschaulichen Weise zu entwickeln. Er bleibt dann davor bewahrt, Stoffe zu wählen, die sich unter dem anderen Unterricht ausnehmen wie Saul unter den Propheten; vielmehr sind die Schüler durch das Lesen mit dem Stoffe schon vertraut oder doch wenigstens dafür angeregt, und man hat nicht nötig, sie erst dafür zu gewinnen." Allerdings könnte man einwenden, fährt Münch fort, daß sich dann der Aufsatz hauptsächlich auf Reproduktion beschränken werde. „Der Einwand ist aber unbegründet; denn abgesehen davon, daß der Aufsatzunterricht in der Hauptsache Reproduktion sein soll, sind bei dem angegebenen Verfahren selbständige Aufsätze ebenso gut möglich wie bei einem vollständig getrennten Unterrichte. Außer der einfachen Wiedergabe, der Zusammenfassung, der längern und kürzern, der Erweiterung, der Darstellung nach bestimmten Gesichtspunkten, der Entwicklung des Grundgedankens, der Charakterschilderung der auftretenden Personen, der Vergleichung mit anderen Stücken u. s. w. sind auch bei den meisten Lesestücken Aufsätze möglich, die nicht den ganzen Stoff aus dem Lesestücke nehmen, sondern sich bloß an die Gedanken des Lesestückes anschließen und damit verwandt sind."

Für die höheren Schulen kommt außer dem Lesebuch noch in Betracht die Lektüre der Klassiker. Letztere vereinigen vor allem in inhaltlicher Beziehung alles, was bildend und veredelnd auf Geist und Gemüt zu wirken geeignet ist, empfehlen sich also schon aus diesem Grunde für den gedachten Zweck; dann aber macht der Schüler doch auch um deswillen deutsche Aufsätze, um korrekt, fließend und angemessen deutsch schreiben zu lernen. Das Hauptmittel aber, um einen guten Stil sich anzueignen, ist das gründliche Studium und die Nachahmung von solchen deutschen Schriften, die selbst in einem musterhaften Stile geschrieben sind. Wo aber könnte man z. B. die wissenschaftliche Prosa mit aller ihr nötigen Schärfe, Klarheit und Bestimmtheit besser erlernen, als aus den Lessingschen Schriften? So ist der Schillersche Stil wieder ein Muster für den Schwung, die Wärme und die Kraft des rhetorischen Stils, und die Goethesche Prosa ein Urtypus für den wahrhaft schönen Stil.

Eine weitere, sehr ergiebige Quelle für den Aufsatz ist

b. der übrige Schulunterricht. Auf der Stufe der Volksschule kann z. B. jede Unterrichtsstunde zur Aufsatzstunde werden. Was die Schüler beim Unterricht in der Religion, in der Geschichte, in der

Digitized by Google

Geographie und Naturgeschichte, überhaupt im ganzen Realunterricht Neues lernen, kann am Schlusse der Lektion zusammengefaßt, abgerundet, unter eine passende Überschrift gebracht und dann aufgeschrieben werden.

Auf der Mittelschule werden außer der Lektüre am zweckmäßigsten wohl noch jene Fächer in den Dienst des Aufsatzes gestellt werden, die der Lehrer des Deutschen verwaltet.

Andere freilich sind der Meinung, daß die Aufsatzstoffe auch auf dieser Stufe allen Unterrichtsgebieten zu entnehmen seien. Damit hängt dann selbstverständlich zusammen, daß nur derjenige Lehrer die Aufgabe zweckmäßig, d. h. mit Rücksicht auf den Inhalt des vorangegangenen Unterrichts und die Leistungsfähigkeit der Schüler wählen und die Arbeiten mit richtigem Urteil korrigieren kann, der den betreffenden Unterricht selbst gegeben hat; die Aufsätze sind also hiernach weder ein Vorrecht, noch eine besondere Bürde für den Lehrer des Deutschen.

Was zur Empfehlung dieser Ansicht gesagt worden, kann indes doch nicht wohl gegen den Einwand aufkommen, daß auf diese Weise das formelle Element immer mehr zu Gunsten des rein Stofflichen zurücktreten wird. Es ist schwer denkbar, daß z. B. der Lehrer der Physik bei Beurteilung eines physikalischen Aufsatzes sich durch andere Gesichtspunkte leiten lassen wird, als durch die der sachlichen Richtigkeit und grammatischen Korrektheit. Aber gesetzt auch, der Stoff selbst wie die Individualität des Lehrers ließen formale Rücksichten höherer Art zur Geltung kommen, so bliebe doch immer die nach menschlichen Verhältnissen unvermeidliche Verschiedenheit der Geschmacksbildung der einzelnen Lehrer als ein Mißstand bestehen, der nicht anders als verwirrend und schädigend auf den Schüler einwirken kann.

2. Außer der Schule bietet aber auch das Leben eine Fülle von Stoff für den Aufsatzunterricht. Hier gilt so recht des Dichters Wort: „Greift nur hinein ins volle Leben; wo ihr's packt, ist's interessant." Welch prächtiges Material liefern z. B. die Beschreibungen persönlicher Erlebnisse, die Schilderung eines Volksfestes, das Weihnachtsfest, die Jahreszeiten mit ihren Eigentümlichkeiten, die Beschäftigungen der Dorfbewohner zur Zeit der Aussaat oder der Ernte, die Mitteilungen über den Verlauf von Reisen, die Schilderung eines Manövers, eines Brandunglücks, eines Gewitters u. s. w. Die Verwertung solcher Stoffe für den Aufsatz ist zudem ganz besonders empfehlenswert; denn „solche Arbeiten lehren den Geist achten auf alles, was in seiner Umgebung vorgeht und sind daher ein Beitrag zu seiner Ausbildung und Bereicherung"[1]. In erhöhtem

[1] Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. 8. Aufl. Gotha, E. F. Thienemann, 1883. S. 89 u. 90.

Digitized by Google

Grade empfehlen sich derartige Themen für jene Anstalten, deren Unterrichtsbetrieb im übrigen wenig Veranlassung bietet, den Blick des Schülers auf das Leben zu richten.

II. Das Thema muß der Kraft des Schülers angemessen sein.

a. Verlangt man vom Schüler nur solches, was er, wenn auch mit Anstrengung, leisten kann, so wird dadurch dessen Lernfreudigkeit erhöht. Er arbeitet, da es ihm an Gedanken nicht fehlt, mit Lust, und selbst der gering Begabte leistet noch Befriedigendes.

b. Wird dem Schüler zu Schwieriges zugemutet, so verliert derselbe nicht nur Mut und Lust zur Sache, ein solches Verfahren hat nicht selten auch sittliche Nachteile im Gefolge. Oft greift in solchem Falle der minder charakterfeste Schüler zu unerlaubten Mitteln, um seine Blöße zu decken, und, durch die Not gedrängt, lernt er allerlei Künste des Betrugs. Und selbst wenn es dem Lehrer gelingt, einige Schüler seiner Klasse so weit zu bringen, daß sie bei Aufgaben, welche eigentlich über die Kräfte der betreffenden Stufe hinausgehen, leidliche Arbeiten liefern, wie leicht wird dann die Folge sein, daß die jungen Leute sich ihrer Leistungen überheben und in einem Alter, in welchem das Lernen erst recht beginnen soll, über das Lernen die Nase rümpfen!

„Zu schwer für die jugendliche Kraft", sagt K. A. Schmid, und jeder besonnene Schulmann wird ihm hierin gewiß beipflichten, „sind alle Aufgaben, welche umfassende Studien oder ein gewisses Urteil überhaupt und insbesondere ein Urteil über die höchsten Angelegenheiten der bürgerlichen und religiösen Gemeinschaft oder über abstrakte Gegenstände aus der Wissenschaft vom Wahren und Schönen voraussetzen. Ein Jüngling soll weder gelehrt noch weise sein, er soll beides erst werden durch Lernen, Erfahrung und Nachdenken. Man gebe also auch dem Primaner nur Aufgaben beschränkten Umfangs, deren Stoff er in kurzer Zeit bewältigen kann, und verlange keine Abhandlungen, zu denen er eine Menge Bücher gelesen haben muß; politische und sociale Fragen, welche alle über den Horizont des Schülers hinausliegen, sind auszuschließen; über religiöse Fragen verlange man nur soviel, als jeder Schüler, der den Unterricht wohl benützt hat, geben kann; ebenso begnüge sich der Lehrer der philosophischen Disciplinen, wo solche in dem Lehrplan der Anstalt vorkommen, mit verständiger Reproduktion des im Unterrichte Besprochenen. Verlangt er anderes, so wird das Geleistete entweder trivial sein, vielleicht bei aller Verstiegenheit, oder abgeschrieben, in beiden Fällen wertlos."

Ähnlich äußert sich Apelt bezüglich der Litteraturwerke: „Die Schüler sollen sich hineinleben in das Kunstwerk, sich aber nicht kritisch (wie das wohl Laas den Schülern vielfach zumutet) über dasselbe erheben."

Digitized by Google

III. Das Thema muß eine geschmackvolle, gefällige Behandlung gestatten. Alle trockenen Einteilungen und Aufzählungen, systematische Zusammenstellungen, soweit es hiebei bloß auf sachliche Vollständigkeit und logische Richtigkeit ankommt, ebenso alle gedächtnismäßigen Stoffansammlungen eignen sich deshalb nicht zu Aufsatzthemen.

IV. Das Thema muß den jugendlichen Geist ansprechen. Wenn der Schüler sich nicht für das Thema zu erwärmen und zu begeistern vermag, so ist eine angemessene Arbeit wohl von vornherein ausgeschlossen.

V. Die Aufgaben müssen so gewählt sein, daß ihre Ausführung durch Schüler passend erscheint. Hören wir, wie sich in dieser Hinsicht Schmid äußert:

„Nicht jedem ziemt jegliches zu sagen: was wir vom Katheder, von der Kanzel herab gerne hören, das widert uns aus dem Munde eines Schülers an; also keine Themen, wobei der Schüler versucht wird, in belehrendem oder ermahnendem Tone zu sprechen, zu predigen oder zu moralisieren. Und wie nahe liegt die Gefahr der Verleitung zur Unwahrheit? Der Schüler soll Gefühle aussprechen und möchte damit Beifall gewinnen; sie sollen also schön und edel sein, damit sie dem Lehrer gefallen. Was er nicht wirklich empfindet, muß er sich anempfinden; das führt geradeswegs zur Heuchelei, zur Phrasenjagd und Verschrobenheit. Weil's ihm noch nicht ‚Ernst ist, was zu sagen', ist er gezwungen, ‚Worten nachzujagen'. Nicht zu billigen sind also Aufgaben, wie: Gedanken und Empfindungen bei dem Anblick der Blumen, Anrede an den Mond, die Sonne ꝛc."

Etwas rückhaltender, und unserer Meinung nach nicht ganz mit Unrecht, spricht sich in Bezug auf diese sogenannten moralischen Themata Apelt aus: „Die ganze Gattung von der Schwelle zurückzuweisen, scheint mir übereilt. Ganz ohne Erfahrung ist der Schüler keineswegs. Seine Aufmerksamkeit also auf gewisse, ihm nicht unbekannte Erscheinungen des sittlichen Lebens hinlenken, heißt noch nicht, ihm Unnatürliches zumuten. Und sittlich gefährdend sind die Aufgaben nur dann, wenn der Lehrer taktlos genug ist, seine Fragen so zu stellen, daß der Schüler sich dadurch zum Salbadern und Sittenpredigen aufgefordert fühlt. Etwas anderes aber ist die ruhige Aufklärung über sittliche Fragen und Begriffe, etwas anderes das in die Form der Paräneſe sich kleidende Tugendgeschwätz. Kann letzteres nicht scharf genug bekämpft werden, so ist ersteres ein wenn auch nur maßvoll anzuwendendes Mittel der Selbstvertiefung. Wem [illegible]lich beides ineinanderfließt, der thut besser, auf diese Gattung von [illegible]gaben ganz zu verzichten."

Digitized by Google

VI. Es empfiehlt sich, mit dem Gebiete, welchem die Themen entnommen sind, abzuwechseln, damit die verschiedenen Individualitäten der Schüler und die verschiedenen Seiten der Geistesentwicklung ihre Berücksichtigung finden und der Lehrer um so mehr Gelegenheit habe, seine Schüler kennen zu lernen. Ein zu langes Verweilen bei einem und demselben Stoffe bringt auch die Gefahr mit sich, daß, wenn der Lehrer nicht wirklich Meister in der Sache ist, das Interesse der Schüler hiefür abgestumpft werde.

VII. Nicht sehr zweckmäßig erscheint es, für jeden Aufsatz mehrere Themata zu stellen. Viele Schüler kommen vor lauter Schwanken fast zu keiner Entscheidung oder gehen wieder von ihrem ersten Thema ab, wenn sich ihnen bei der Bearbeitung Schwierigkeiten zeigen. Aber auch vom Standpunkte des Lehrers ist dieses Verfahren nicht sehr zu empfehlen; denn es macht dann jedenfalls große Schwierigkeit, bei der Korrektur den einheitlichen Maßstab zu wahren. Den verschiedenen Individualitäten der Schüler kann ja auch durch die unter VI empfohlene Abwechslung in den Themen bestens Rechnung getragen werden.

VIII. Was die formelle Fassung des Themas betrifft, so ist als Hauptgesetz in dieser Hinsicht anzusehen, daß der Gesichtspunkt, nach welchem der Schüler einen Gegenstand betrachten und behandeln soll, so scharf und bestimmt ausgesprochen wird, daß für den Schüler auch nicht die geringste Dunkelheit oder Zweideutigkeit übrigbleibt. Jede, auch die kleinste Unbestimmtheit in der Fassung des Themas ist als ein grober didaktischer Fehler anzusehen, der notwendig mangelhafte Aufsätze zur Folge hat, wenn auch die Schüler sonst befähigt wären, etwas Genügendes zu leisten. Das Thema soll demzufolge nicht in einem bloßen Substantiv bestehen, „wie z. B. ‚die Ehre‘, die ‚öffentliche Meinung‘, sondern es muß deutlich angegeben werden, was von der Ehre, der öffentlichen Meinung gesagt werden soll, sonst kann man dem Schüler unmöglich verübeln, wenn er unklares Gefasel vorbringt. Auch Sinnsprüche oder sprichwörtliche Sätze werden in der Regel nicht einfach als solche gegeben werden dürfen, sondern es muß beigefügt werden, in welcher Richtung die Gedanken in Beziehung auf den betreffenden Satz sich bewegen sollen; mit wenigen Worten kann und muß hier großes Unheil verhütet werden.“ [1]

[1] Hauber, Der deutsche Aufsatz im obern Gymnasium. Tübingen, Fues, 1886. S. 12.

Digitized by Google

II. Stufenfolge der Aufsatzübungen[1].

Mit Rücksicht auf die Unterstützung, welche man den Schülern in Bezug auf Stoff und Form zu teil werden läßt, kann man folgende vier Stufen unterscheiden:

1. *Stoff und Form sind gegeben.* Diese Stufe kann schon sehr früh geübt werden und zwar dadurch, daß man eine Anzahl *Lesestücke* den Schülern nach Inhalt und Form *wörtlich genau* und *fest* einprägt, so daß sie im stande sind, den Inhalt des Stückes nicht nur mündlich wiederzugeben, sondern auch schriftlich zu fixieren. Dieses *wörtliche* Aufschreiben genau eingeprägter Lesestücke ist eine der *bedeutsamsten* Übungen. Man legt, sagt *Kehr*, mit dieser Arbeit ein *Kapital* an, das den Schülern für Schule und Haus später die *reichlichsten* Zinsen einträgt. Es ist deshalb höchst wünschenswert, daß diese Übungen mit dem größten Fleiße gepflegt werden." Diese Übungen empfehlen sich übrigens nicht nur für die verschiedenen Stufen der Volksschule, sondern ebenso gut für die Mittelschule; denn wenn der Schüler gute deutsche Gedichte oder prosaische Stücke, die gut stilisiert sind, sicher ins Gedächtnis faßt, so gewöhnt er sich nach und nach an eine edle Form und an eine gebildete Darstellung, und er ahmt diese Vorbilder mit der Zeit fast bewußtlos nach. Zu beachten ist indes bei all diesen Übungen, daß man die *Prosa* nicht zu karg bedenkt: *gute Prosa zu schreiben, muß ja der Schüler in erster Linie befähigt werden.* Es will mir übrigens scheinen, daß diese Art Übungen, speciell auf Mittelschulen, nicht selten zu früh eingestellt werden. Die so oft beklagte Unbeholfenheit der Schüler bezüglich des Ausdrucks ist wohl nicht zum geringsten Teile hierauf zurückzuführen.

Außer den Memorierübungen gehören hieher *Abschriften, Diktate, mündliche und schriftliche Nacherzählungen vorgelesener* oder *gut erzählter Lesestücke.* — Was die Abschriften von gedruckten Aufsätzen des Lesebuchs betrifft, so dienen dieselben besonders zur Einübung der orthographischen und Interpunktionsregeln. — Dem gleichen Zwecke dienen die *Diktate.* — Ganz besonders wertvolle Übungen bilden auf dieser Stufe leichte *historische Darstellungen, Fabeln, Märchen, Parabeln, Beschreibungen* u. s. w., vorausgesetzt, daß sie in einem guten Stil abgefaßt sind und wertvolle Vorstellungen enthalten. Diese Nacherzählungen bezwecken hauptsächlich die Fertigkeit, einen richtigen Satz zu bauen, aber auch eine klare und scharfe Auffassung des Gegebenen.

[1] Vgl. hiezu besonders *Schmid*, Encyklopädie Bd. 1. S. 209 ff. *Münch*, a. a. O. S. 146—165.

Digitized by Google

2. Der Stoff ist gegeben. In diesem Falle ist es Aufgabe des Schülers, die Form umzubilden oder zu erfinden. Die Formveränderung selber kann aber wieder sein eine grammatische und eine stilistische. — Bei Übungen grammatischer Art handelt es sich z. B. darum, statt der Einzahl die Mehrzahl, statt des Aktivs das Passiv und umgekehrt zu setzen, die Personen oder die Zeit zu ändern, die direkte Rede in die indirekte zu verwandeln u. s. w. Letztgenannte Übung ist besonders nützlich, da die Schüler erfahrungsgemäß in dieser Beziehung sich vielfach Verstöße zu Schulden kommen lassen. — Bei der stilistischen Umbildung gilt es, Poesie in Prosa umzusetzen, ein Stück zu erweitern oder zusammenzuziehen, einem Gespräche die Form der Erzählung oder einer Erzählung die Form des Gesprächs zu geben, eine Beschreibung oder Erzählung in das Gewand des Briefes zu kleiden u. s. w.

Eine ganz besonders wertvolle schriftliche Übung ist die Zusammenziehung längerer Darstellungen zu kürzeren (sogen. Inhaltsangaben), weil die Schüler hiebei genötigt sind, zwischen dem Hauptsächlichen und Nebensächlichen zu unterscheiden, sich der Kürze zu befleißigen und den Ausdruck neu zu gestalten.

Das Gegenteil von Inhaltsangaben sind die Erweiterungen; sie bestehen darin, daß der Schüler Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen u. s. w., von welchen ihm nur die wesentlichsten Vorstellungen gegeben werden, ergänzt und vollendet. Während die Inhaltsangaben vorzüglich das logische Vermögen üben, erhält bei den Erweiterungen auch die Einbildungskraft Gelegenheit, sich zu bethätigen.

Auch die Auffindung von Dispositionen in einem Musterstücke gehört hierher; auch sie sind eine Art von Auszügen; doch wird in denselben nur das logische Skelett des Musterstücks hervorgehoben, während in den eigentlichen Auszügen der wesentliche Inhalt mehr oder weniger vollständig ausgesprochen wird. Dispositionen von gelesenen Musterstücken eignen sich besonders für den mündlichen Unterricht, aber auch zu schriftlichen Übungen. In beiden Fällen sind sie für die logische Bildung des Schülers von Nutzen, indem durch dieselben ein Bewußtsein von der logischen Ordnung bestimmter Stoffe erweckt wird.

Zu den Aufsätzen dieser Reproduktionsstufe zählen ferner die Übersetzungen aus einer fremden Sprache in die deutsche. Ihr Nutzen für logische und stilistische Ausbildung kann nicht hoch genug angeschlagen werden. Denn da es bei einer guten Übersetzung darauf ankommt, den Inhalt klar und durch nichts verkürzt oder erweitert in aller Schärfe wiederzugeben, so wird der Übersetzer genötigt, die Gedanken klar und bestimmt aufzufassen; da außerdem die Übersetzung in korrekter, fließender und gebildeter deutscher Sprache gefertigt sein muß, so ist das

Digitized by Google

Übersetzen eine vortreffliche stilistische Übung. Je ferner die fremde Sprache der Muttersprache liegt, desto schwieriger, aber auch desto bildender wird das Übersetzen.

3. Die Form ist gegeben. Hierbei haben die Schüler zu der gegebenen Form den Inhalt zu erfinden. Es handelt sich also vorzugsweise um Nachbildungen. Die unterste Stufe bilden hier die reinen Gegensätze. Von einem vorhin behandelten Thema wird das Gegenteil aufgegeben, und die Schüler haben unter Beibehaltung der Form den Inhalt entsprechend zu ändern. Bildete z. B. den Inhalt eines Lesestücks: der „fleißige" Schüler, so kann sich hieran das Thema: „der faule Schüler" als Nachbildung anreihen.

Eine andere Art der Nachbildungen sind ferner die Beschreibungen, die sich an gegebene Dispositionen anlehnen.

Anmerkung. Zu denjenigen Aufsätzen, bei welchen nur die Form gegeben ist, gehören auch die Geschäftsaufsätze (Rechnungen, Quittungen, Schuldscheine, Reverse, Zeugnisse, Anzeigen, Eingaben). Ohne Zweifel müssen die Schüler auch in der Anfertigung dieser Aufsätze geübt werden, da sie fürs Leben notwendig sind.

4. Weder Stoff noch Form ist gegeben. Diese Art der Aufsätze bildet die letzte und höchste Stufe der Stilübungen. Es ist hierbei Sache des Schülers, den Stoff sowohl aufzufinden und zu disponieren, als auch demselben die entsprechende Form zu geben. Übrigens darf auch in diesem Falle der Stoff dem Schüler nicht fremd sein; derselbe muß vielmehr schon im Unterrichte gestreift worden sein oder in des Schülers sonstigem Erfahrungskreise liegen. Reiches Material liefert in dieser Beziehung besonders die Lektüre. Zu ihr verhalten sich die Aufsätze dann ergänzend, erweiternd, anwendend.

III. Die Vorbereitung des Aufsatzes.

„Die beste Vorbereitung auf den Aufsatz und die Vorbedingung zu einem Erfolge hierin besteht in der Anleitung zum richtigen Denken durch den gesamten Unterricht, im guten Sprechen, in einer gewissen Redefertigkeit, erzielt durch Übungen im Erzählen und Vortragen von Lesestücken, und in der nötigen Fertigkeit im Schreiben, errungen durch zweckmäßig geleitete Übungen im Abschreiben, wie auch durch geordnete grammatische und orthographische Übungen."[1]

Außer dieser allgemeinen Vorbereitung auf den Aufsatz sind aber noch einige besondere Momente zu beachten.

Indem wir hierauf des nähern eingehen, folgen wir hauptsächlich Stoffels und Münchs Arbeiten, die in dieser Beziehung wohl das Beste und praktisch Wertvollste bieten.

[1] Sommert, a. a. O. S. 67.

Digitized by Google

„Die Vorbereitung des Aufsatzes ist eine sachliche und eine sprachliche. Beide gehen auf der unteren Aufsatzstufe Hand in Hand, während auf den weiteren Stufen eine Scheidung eintritt in der Weise, daß zuerst die Sache fertiggestellt wird und dann Fingerzeige über Einzelheiten der schriftlichen Darstellung folgen.

„Die sachliche Vorbereitung auf der untersten Stufe hat die Sache bis ins kleinste auszuführen, indem die einzelnen Sätze (5—8) der Reihe nach vom Lehrer und Schüler gemeinsam gebildet werden. Bei weniger geförderten Kindern ist es ratsam, wenn man den Aufsatz nicht geradezu vorher bis zur Sicherheit einprägen will, unterstützende Fragen an die Tafel zu schreiben. Weniger empfehlenswert ist die Anfertigung einer Skizze, weil dann von einer Selbstthätigkeit bei der weitern Ausführung in nur ganz verschwindendem Maße die Rede sein kann. Aber angenommen, wir könnten selbst der erwähnten Fragen entbehren, so muß jedenfalls jeder Satz erst gebildet und von den Schülern mehrfach ausgesprochen werden. Im Anschluß daran kommen schwierigere Wörter zur Behandlung. Ein besseres Kind buchstabiert, und der Lehrer schreibt sie an. Beim Aussprechen sind jedesmal da, wo ein Satzzeichen stehen muß, große Pausen zu machen. Auf diese Weise wird wenigstens das Sprachgefühl für die Interpunktion gebildet.

„Nach der Stoffquelle zerfallen die Aufsätze der untersten Stufe in solche, die sich an das Lesebuch anschließen, und in solche, in welchen ein Gegenstand oder Vorgang aus dem Anschauungskreise der Kinder besprochen wird.

„Auf den weiteren Stufen fällt die sachliche Vorbereitung vielfach mit den Anschauungs- und Sprechübungen zusammen oder dem sonstigen unmittelbaren Unterrichte. In diesem Falle genügt es, nachdem das Thema zum Aufsatze gegeben ist, den Stoff noch einmal im Zusammenhange vortragen zu lassen. Ist dagegen der bezügliche Stoff im Unterrichte nicht behandelt worden, so muß derselbe seitens der Schüler unter der Anleitung des Lehrers herbeigeschafft werden. Wie dabei zu verfahren, soll sogleich an einigen Beispielen veranschaulicht werden. Vorerst nur noch ein paar Bemerkungen über die sprachliche Vorbereitung auf diesen Stufen. Dieselbe bezieht sich, solange das nötig, auf orthographische Gegenstände; doch kann dieser Teil bei steigender Sicherheit der Schüler ganz fallen, falls nicht etwa ganz neue Wörter zu schreiben sind. Dagegen wird sich die sprachliche Vorbereitung mehr und mehr mit der Zeichensetzung zu befassen haben, und mit sprachlichen Wendungen. Da handelt es sich um den Gebrauch des Kommas, des Ausrufungszeichens, des Doppelpunktes, oder um Abwechslung in den Ausdrücken und Sprachformen u. s. w. — Bei all diesen Vorbereitungen

Digitized by Google

gilt immer als Regel: Suche soviel als möglich Fehlern vorzubeugen! Es ist besser, einen Fehler zu vermeiden, als fünf Fehler zu verbessern. Verhüten, das ist die Kunst.“ [1]

Nun einige Beispiele!

1. Für die Nacherzählung vorgelesener oder vorgetragener Lesestücke empfiehlt sich folgendes Verfahren:

Der Lehrer trägt oder liest eine kurze, ihrem Inhalt nach dem Alter der Schüler angemessene, in ihrem Tone einfache Erzählung mustergültiger Form langsam und ausdrucksvoll vor. Hierauf läßt er sie von mehreren Schülern nacheinander wiederholen und korrigiert dabei unter steter Heranziehung der übrigen Schüler die vorkommenden Sprachfehler und Ungeschicklichkeiten des Ausdrucks. Auch wird auf Zeichensetzung und Schreibung der schwierigeren Wörter Rücksicht genommen. Bei der großen Ungleichheit, welche die Schüler bei diesem Wiedererzählen erfahrungsgemäß zeigen, indem einigen mühelos gelingt, was anderen die größte Anstrengung kostet, wird der Lehrer überwiegend die Schwächeren aufrufen, die einer solchen Vorübung am meisten bedürfen. Zum Schlusse trägt der Lehrer die Erzählung nochmals selber vor. Erst jetzt werden die Schüler veranlaßt, die Erzählung niederzuschreiben. Allmählich wird so die Kraft der Schüler wachsen, und der Lehrer hierdurch in stand gesetzt, die vorgetragene Erzählung immer weniger oft wiederholen zu lassen [2].

Die vorbereitende Thätigkeit erstreckt sich somit in diesem Falle:

a. auf den Vortrag des Lehrers;

b. auf die Wiedergabe seitens der Schüler;

c. auf die sprachliche Vorbereitung (Bestimmung der Satzzeichen und Anschreiben der schwierigeren Wörter).

2. Die zweckmäßigste Anleitung zur Abfassung von Beschreibungen ist etwa folgende:

Man zergliedert zunächst einige kurze beschreibende Lesestücke möglichst genau, läßt dieselben dann rekonstruieren und erst jetzt nach diesen Mustern andere ähnliche Dinge in derselben Ordnung beschreiben. Tiere, Pflanzen, Mineralien, Werkzeuge, die dem Schüler bekannt sind, erweisen sich hierzu als die dienlichsten Objekte. Um einige Sicherheit zu erzielen, giebt man mehrere solcher Aufgaben nacheinander [3].

Die Vorbereitung besteht demnach in der Hauptsache darin, daß

a. der Gang der Beschreibung an einem Musterstücke genau angegeben wird;

---

[1] Stoffel, a. a. O. S. 112 und 113, und Münch, a. a. O. S. 146.

[2] Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn, 1885. S. 137.

[3] Instruktionen, a. a. O. S. 138.

Digitized by Google

b. der Lehrer einen ähnlichen Gegenstand bezeichnet, der dann eine analoge Behandlung erfahren soll.

c. Bei Anfertigung der ersten derartigen Aufgaben darf man übrigens es hierbei wohl nicht bewenden lassen. Der Lehrer wird vielmehr in diesem Falle die Schüler sofort in der Schule nachbilden lassen, sie dabei durch Fragen unterstützend. Hieran hat sich dann

d. die zusammenhängende mündliche Darstellung zu reihen, und, soweit nötig,

e. auch die sprachliche Vorbereitung.

Erst nachdem einige Übungen in dieser Weise ausgeführt worden, mag sich der Lehrer hinsichtlich der Vorbereitung auf die beiden ersten Punkte (a u. b) beschränken.

3. Gilt es, ein Gedicht in Prosa umzuwandeln, so wird

a. das Gedicht behufs Vergegenwärtigung des Inhalts gelesen.

b. Die Fragen sind seitens des Lehrers so zu stellen, daß der Schüler nicht mit den Worten des Gedichts antworten kann.

c. Der so gewonnene Inhalt wird wiederholt[1].

4. Die methodischen Gesichtspunkte bei Kürzung des Stoffes sind:

a. Erfragen der Hauptstücke unter Ausscheidung des Nebensächlichen;

b. Verbindung der aufzunehmenden Züge;

c. zusammenhängendes Aussprechen[2].

5. Die Erweiterung des Stoffes geschieht durch

a. Feststellung des Zuges, der erweitert werden soll;

b. Erfragen des erweiternden Materials;

c. zusammenhängendes Aussprechen desselben;

d. Verbindung mit dem Gegebenen[3].

6. Bei Charakterschilderungen im Anschluß an die Lektüre handelt es sich um

a. Aufsuchen der Züge und Begründung durch das Lesestück;

b. Gruppierung derselben;

c. zusammenhängendes Aussprechen des Gewonnenen[4].

Auch bei diesen letzteren Übungen ist je nach Bedürfnis auch die sprachliche Vorbereitung zu berücksichtigen.

7. Das unterrichtliche Verfahren bei Geschäftsaufsätzen dürfte am besten folgendes sein:

a. Anschauen eines Musterbeispiels an der Schultafel;

---

[1] Stoffel, a. a. O. S. 97. [2] Stoffel, a. a. O. S. 102.
[3] Stoffel, a. a. O. S. 103. [4] Stoffel, a a. O. S. 108.

Digitized by Google

b. Feststellung der wesentlichen Stücke des betreffenden Geschäftsaufsatzes;

c. Angabe eines Übungsstoffes;

d. Ausführung.

Zu beachten ist übrigens, daß diese Art von Aufsätzen bereits genauere Bekanntschaft mit dem geschäftlichen Leben voraussetzt; sie eignen sich deshalb in der Volksschule wohl erst für die Oberstufe. Dann hüte man sich auch, derartige Arbeiten in den Vordergrund des Aufsatzunterrichts treten zu lassen [1].

Für die Volksschule empfiehlt es sich vielleicht, daß die Schüler sich einige Geschäftsaufsätze jeder Art in ein besonderes Heft schreiben, das sie aufbewahren, damit sie in späteren Zeiten ein Muster haben, wonach sie sich richten können [2].

8. Die bei der unterrichtlichen Behandlung des Briefes zu beachtenden Gesichtspunkte sind (nach Sterner) folgende:

a. der Zweck: Unterredung mit einer abwesenden Person;

b. der Inhalt: Mitteilung, Bitte, Einladung, Auftrag, Ermahnung, Warnung, Erinnerung, Entschuldigung, Glückwunsch, Danksagung ꝛc.;

c. die Gliederung: Anrede, Eingang (Formeln), Vortrag, Schluß (Formeln), Unterschrift, Ort und Datum;

d. die Aufschrift (Adresse): Sie muß Name, Stand (Titel) und Wohnort des Empfängers genau angeben und bei Briefen nach größeren Städten die Bezeichnung der Straße und der Nummer des Hauses, in welchem der Empfänger wohnt, bei kleineren Orten die Angabe der Poststation enthalten [3].

e. An besonderen Regeln merke:

α. Schreibe die Fürwörter an die angesprochene Person mit großem Anfangsbuchstaben und beginne den Brief nicht mit „Ich"!

β. Fange eine neue Zeile an, wenn ein ganz neuer Gedanke beginnt!

γ. Nimm reines, beschnittenes Papier, am besten Briefpapier; schreibe nirgends zu weit an den Rand; lasse einen ordentlichen Raum für Anrede und Schluß; radiere nicht, streiche nicht aus, korrigiere nichts hinein! Lege den Brief entsprechend zusammengefaltet in ein Couvert, das die Schrift des Briefes nicht durchscheinen läßt, und siegle mit gutem Siegellack und einem Petschaft, nicht mit Münzen oder Fingerhüten!

Man wird gut thun, die Schüler je zuweilen einen Brief postfertig machen zu lassen.

---

[1] Münch, a. a. O. S. 163. [2] Stoffel, a. a. O. S. 111.

[3] In den Vereinigten Staaten von Amerika konnten 1884 4 751 872 Postsendungen hauptsächlich wegen mangelnder oder fehlerhafter oder unleserlicher Adressen nicht bestellt werden.

Digitized by Google

Recht beachtenswert sind auch die Worte Münchs bezüglich der Vorbereitung des Aufsatzes. Derselbe äußert sich in dieser Hinsicht also:

„Es ist wohl sicher, daß in keinem Zweige des deutschen Unterrichtes so viel im Dunkeln getappt wird, wie beim Aufsatz. Während man auf der einen Seite den Kindern alles zumutet und glaubt, nichts weiter thun zu können, als sie schreiben zu lassen und das Geschriebene zu korrigieren, wobei dann nur abgerissene, verworene und mangelhaft stilisierte Gedanken zu Tage kommen, hält man sie auf der andern Seite derart am Gängelbande, daß sie eigentlich nur wiedergeben, was vorhin durch die Besprechung dem Gedächtnisse eingeprägt worden ist. Das richtige Verfahren liegt in der Mitte. Wie jede Fertigkeit und Fähigkeit zunächst durch Anschauung und Nachahmung erworben wird, so müssen auch die Kinder dem Lehrer die Kunst, einen Aufsatz zu machen, zunächst absehen. Wie aber Selbständigkeit und Sicherheit nur dadurch erlangt werden, daß man versucht, durch eigene Kraft etwas zu stande zu bringen, so darf auch den Schülern beim Aufsatz nur soviel geboten werden, als sie aus eigener Kraft nicht aufzufinden vermögen, und von Zeit zu Zeit müssen ihnen Aufgaben gestellt werden, die sie ohne Beihilfe des Lehrers zur Zufriedenheit lösen können. Der Lehrer zeige sich auch hier als Meister. Er benutze die Besprechungen zu den Aufsätzen, um den Kindern zu zeigen, was ein Aufsatz ist, und wie ein Aufsatz zu stande kommt. Er spiele nicht „Raten" mit den Kindern, indem er durch kleinliches Fragen einen Gedanken nach dem andern aus ihnen herausholt, ohne daß sie eigentlich wissen, was sie sollen. Er gebe ihnen vielmehr zunächst das Thema und fordere sie auf, Punkte zur Bearbeitung zu sammeln. Wo die Kinder mehr einen einzelnen Gedanken als einen allgemeinen Gesichtspunkt bringen, da leitet der Lehrer sie an, den allgemeinen Gedanken, unter welchen man jenen fassen kann, aufzufinden. So lernt das Kind den Stoff zu einer schriftlichen Darstellung sammeln. Sind die Punkte aufgefunden, so gilt es, diese in die richtige Auf- und Auseinanderfolge zu bringen. Der Lehrer zeigt den Kindern, daß die Punkte im Verhältnisse von Ursache und Wirkung, von Grund und Folge zu einander stehen müssen, und daß es daher keineswegs gleichgültig ist, wie man sie aufeinander folgen läßt. Durch solche stets erneuerte praktische Übungen lernen die Kinder ihre Gedanken ordnen. Ist das Gerüst für den Bau aufgestellt, dann geht es an die Ausführung. Auch hier muß der Lehrer darauf bedacht sein, erst einmal die Kinder ihre eigene Kraft versuchen zu lassen. Er stellt deshalb an das eine oder andere fähige Kind die Anforderung, einen Punkt auszuführen, wobei er helfend, berichtigend, wegweisend und erweiternd eingreift. Be-

Digitized by Google

sonders bringt er den Kindern zum Bewußtsein, daß man nicht am Ausdruck kleben darf. Er leitet sie an, einen und denselben Satz in verschiedener Weise umzubilden, indem er den Anfang giebt oder einen Ausdruck bietet, der zur Anwendung kommen soll. Zuweilen stellt er die Sätze in ihrer Aufeinanderfolge um und zeigt dadurch den Kindern, daß man auch wohl eine andere Ordnung nehmen könne, daß die Ordnung nur folgerichtig zu sein brauche. So werden die Kinder davor bewahrt, nur Auswendiggelerntes zu schreiben; sie kommen zu Mannigfaltigkeit und Selbständigkeit des Ausdruckes.

„Freilich giebt es noch eine andere Art und Weise, einen Aufsatz mit den Kindern zu besprechen, und auf diese wird der Lehrer in der Regel verfallen, wenn er des Stoffes Herr und ein rechter Lehrer ist. Wie es nämlich uns selbst nicht immer gelingt, den zu einem Thema gehörigen Gedankenkreis derart von vornherein zu überschauen, daß wir gleich eine regelrechte Disposition davon entwerfen könnten, so ist das bei den Kindern noch weniger der Fall; und wie wir in einem solchen Falle nicht selten einen oder mehrere Kerngedanken schon vorläufig entwickeln, um mehr Licht in der Sache zu gewinnen, so ist es auch bei der Besprechung des Aufsatzes nicht durchaus geboten, daß vorerst eine strenge Disposition aufgestellt und an dieser starr festgehalten werde. Hauptsache ist, daß die Kinder durch die Besprechung mächtig angeregt und für den besprochenen Gegenstand interessiert werden. Das geschieht aber nur durch eine lebendige Unterhaltung, woran sich die Kinder mit Eifer beteiligen. Sie müssen sich angeregt fühlen, ihre Anschauungen mitzuteilen und ihre Erfahrungen auszusprechen, und so die Bausteine zu dem Aufsatze beitragen helfen. Der Lehrer verlange also nicht so sehr, daß die Kinder ihm auf jedem Schritt und Tritt folgen, sondern er lasse sich scheinbar von den Kindern leiten. Was sie auch zu dem Gegenstande bringen mögen, er nehme es freundlich an, verwandle aber durch eine kurze Bemerkung das ungeläuterte Erz in reines Metall, berichtige das Falsche, erweitere den zu engen Blick und ergänze, wo es fehlt. Er begnüge sich nicht mit abgerissenen, oberflächlichen Bemerkungen, sondern benutze jede Handhabe, die ihm geboten ist, um die Kinder zur tiefern Auffassung zu führen, bis sie endlich den Kerngedanken erfaßt haben und der Sache auf den Grund gekommen sind. So glauben die Kinder zu führen und werden geführt; sie glauben den Stoff zusammenzutragen, aber ihre Beiträge werden nur benutzt, sie gründlich in die Sache einzuführen. Läßt man die Kinder nicht los, bis ein Kerngedanke ergründet ist, so wird damit ein Punkt erörtert. Es kann nicht fehlen, daß eine solche Besprechung am Ende auf die folgerichtige Ordnung hindrängt; es ist aber wohl möglich, daß sich die Besprechung in ihrem

Digitized by Google

Verlaufe von der Ordnung des Aufsatzes ganz unterscheidet. In dem Falle würde dann die Aufstellung der Disposition den Schluß der Besprechung bilden. Um es noch einmal kurz zu sagen: Hauptsache ist es, daß die Kinder durch die Besprechung in das Interesse gezogen und mächtig angeregt werden; die Ordnung des Stoffes ergiebt sich dann schließlich von selbst oder ist doch mit Leichtigkeit herzustellen.

„Ist auf diese Weise die Besprechung eine Zeitlang eine eingehende und erschöpfende gewesen, so kann der Lehrer es gewiß einmal wagen, bei einem gleichartigen Stoffe bloß die Punkte mit den Kindern aufzusuchen und diese zu ordnen, die Ausführung aber zur Hauptsache den Kindern zu überlassen, später aber in der Selbständigkeit der Kinder einen Schritt weiter zu thun, indem er ihnen bloß bei der Stoffsammlung hilft, ihnen aber die Anordnung und die Ausführung überläßt. Die Erfahrung muß dann zeigen, wieviel er seinen Schülern zumuten darf. Ein Unterricht, der nicht vormacht, entbehrt der Anschaulichkeit und Anregung; ein Unterricht, der nur vormacht, übt nicht die Kraft des Schülers und läßt unselbständig."

Die in Vorstehendem behandelte „Vorbereitung des Aufsatzes" bezieht sich zunächst auf Volksschulen, ist aber in größerem oder geringerem Grade auch auf die Unter- und Mittelstufe der Mittelschulen übertragbar.

Über die Vorbereitung der Aufsätze auf den höheren Stufen geben die mehrfach erwähnten „Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich" folgende Vorschriften[1]:

„Bei Haus- wie bei Schulaufgaben ist vorerst in kurzer Besprechung der Umfang des Themas genau festzustellen und vor Verwechslung seiner Begriffe mit verwandten zu warnen. Hausarbeiten erfordern zumeist noch Andeutungen über Details des Stoffes und über die fruchtbarsten Grundzüge der Disposition. Sie sollen Andeutungen bleiben; denn ihre Aufgabe ist, anzuregen, nicht die Selbstthätigkeit des Schülers zu ersetzen. Man erwecke in erotematischer Art die Vorstellungen aus dem Gebiete des Themas und führe den Schüler bis zu dem Punkte, von dem aus mit Notwendigkeit dieses und jenes stoffliche Detail für das Thema sich ergiebt. An solche Einzelheiten reihe man ebenso andeutend die Grundzüge der Disposition.

„In Bezug auf diese vermeide man, vom Schüler zu verlangen, daß er noch vor dem Versuch einer ausführlichen Concipierung die Disposition fertig habe; dadurch entstehen schattenhafte, inhaltlose Dispositionen. Die Arbeit des Schülers nimmt ja doch diesen Weg: er denkt über den Stoff des Themas nach, es fällt ihm dies und jenes ein, aber er besitzt es erst,

[1] S. 158 u. 159.

Digitized by Google

wenn er ihm Form gegeben, es aufgezeichnet hat; und niemals ist seine geistige Arbeit intensiver als bei der Formgebung, da entwickelt sich ihm erst der Stoff, da erzeugt ein Gedanke den andern. In diesen losen Gang der Gedanken suche er nun feste Form und Ordnung zu bringen. Damit gewinnt er erst die Disposition, die der endgültigen Ausarbeitung zu Grunde gelegt wird. Die allerwenigsten Schüler gebieten über Stoff und Form gleichzeitig so sehr, daß sie nach einer Disposition aus erster Hand eine wirklich durchdachte Arbeit liefern können. Nur bei einem rein logischen Thema, das Zergliederung eines Begriffs verlangt, wäre es vielleicht möglich. Es ist daher auch nicht zu raten, die Anfertigung einer Disposition zum Gegenstand einer Schularbeit zu machen. Wohl aber kann sie Hausarbeit sein und die nächste Schularbeit einen Abschnitt derselben ausführen."

Nicht von großem Werte bei Abfassung eines Aufsatzes scheint auch auf höheren Stufen die Topik der Leitfäden zu sein. Zweckmäßiger erscheint es, den Schüler aufmerksam zu machen auf die häufig vorkommenden Gegensätze und ähnliche Verhältnisse. Bindseil giebt deshalb den Rat, man solle die Primaner veranlassen, sich eine förmliche Sammlung von denjenigen Gegensätzen anzulegen, die nun einmal bei der Gruppierung des Gedankenstoffs von hervorragender Wichtigkeit sind, wie: Materie—Form; Inhalt—Form; Wirklichkeit—Möglichkeit—Notwendigkeit; Zufall—Notwendigkeit; Freiheit—Zwang; Freiheit—Notwendigkeit; Sache—Folgen; Sache—Grund; Besonderes—Allgemeines; positiv—negativ; Raum—Zeit; Zeit—Ort; Vergangenheit—Gegenwart—Zukunft; Anfang—Mitte—Ende; Anfang—Entwicklung—Vollendung; Sache—Person; Wesentliches—Unwesentliches; Hauptsache—Nebensache; Nutzen—Schaden; intellektuell—moralisch; Leib—Seele; Verstand—Gemüt—Wille; Körper—Geist; Natur—Geist; Natur—Kunst; Wissenschaft—Kunst; Theorie—Praxis; physisch (materiell)—geistig; materiell—ideell; real—ideal; Äußeres—Inneres; Sichtbares—Unsichtbares; einer—viele—alle; subjektiv—objektiv; vegetatives—animales Leben; sittlich—unsittlich; organisch—anorganisch; bewußt—unbewußt; abstrakt—konkret; Familie—Staat—Kirche; privat—öffentlich[1]. Aber auch bei diesem Verfahren empfiehlt es sich weit

[1] S. 19 Programm (Nr. 144) des K. Marien-Gymnasiums in Posen 1882/83; ebenso Ehemann, Der deutsche Aufsatz im Gymnasium (Programm des K. Gymnasiums zu Schwäbisch-Hall 1882/83).

Digitized by Google

mehr, das erwähnte Material nicht unmittelbar und nacheinander vorzubringen, als vielmehr gelegentlich, wenn man die eigene Disposition zum korrigierten Aufsatz giebt, darauf hinzuweisen oder auch bei der Lektüre daran zu erinnern. Es gilt dies überhaupt für die ganze Lehre von der Anordnung und dem, was damit zusammenhängt, daß hier die systematische Einübung weniger zu stande bringt, als die geschickte Einreihung bei der Besprechung passend gewählter Themata; vieles reiht sich besser an die Korrektur und die Censur der Aufgabe, als an die Stellung der Aufgabe[1].

Ähnliche Vorschläge finden wir in dieser Beziehung bei Laas[2]. Das Material für den Aufsatz wird in freier Unterhaltung mit den Schülern zusammengebracht. Allmählich wird dann die Reflexion auf das dabei eingeschlagene Verfahren gerichtet, um daraus für künftige ähnliche Fälle Belehrung zu schöpfen. Erst auf der höchsten Stufe werden die zur Anwendung gelangten logisch-rhetorischen Gesetze in einen übersichtlichen, sozusagen systematischen Zusammenhang gebracht.

IV. Die Korrektur[3].

1. Bedeutung der Korrektur.

Die Korrektur des Aufsatzes hat in erster Linie hohen pädagogischen Wert; durch sie vor allem lernt der Lehrer die vielartige Individualität der Schülernaturen kennen, und eben diese Erkenntnis ist die unerläßlichste Bedingung jeder gesegneten Wirksamkeit des Lehrers. Von größtem Werte aber ist die Korrektur für den Unterricht selbst. Sie enthüllt einerseits dem Schüler die Gebrechen, an denen er krankt, andererseits ermöglicht sie es dem Lehrer, die richtigen Mittel zur Hebung der Schäden zu verordnen; sie ist für diesen der Kompaß, der orientiert und vor Abwegen behütet. Der jüngere Lehrer namentlich wird durch sie wohlthätig erschreckt von den ersten Früchten seines gelehrten Unterrichts,

---

[1] Ehemann, a. a. O. S. 20. [2] a. a. O. S. 157—159.

[3] Litteratur: Noetel, Die Korrektur der Aufsätze (Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 28. Jahrgang. Berlin, 1874). Bauer, Die Korrektur der schriftlichen Aufsätze aus dem Deutschen in den zwei untersten Gymnasialklassen (Zeitschrift für österr. Gymnasien. 32. Jahrgang. Wien, 1881). Laas, Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen (2 Teile. Berlin, Weidmann, 1877). Menzel, Über das Verfahren bei Rückgabe der schriftlichen Arbeiten (Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen in den Provinzen des Königreichs Preußen. 10. Bd. Berlin, Weidmann, 1882). Vigelius, Aus dem deutschen Unterricht in der Prima: Der Lehreraufsatz als positive Korrektur der Schüleraufsätze (Programm des Königl. Friedrichs-Gymnasiums zu Frankfurt a. d. Oder. Ostern, 1881). Guden, Der deutsche Aufsatz in der Volksschule (Kehrs „Pädagogische Blätter", Bd. 8) u. a.

Digitized by Google

von den entsetzlichen Schnitzern, die in den Arbeiten seiner Schüler auftreten; und er wird fortan herabsteigen von den Höhen seiner Studien und sich dem Fassungsvermögen der Schüler zu nähern eifrig bestrebt sein.

2. Gegenstand der Korrektur.

Den Gegenstand der Korrektur bilden:

1. Verstöße gegen die äußere Form der Aufsätze. Vigelius bemerkt in dieser Beziehung folgendes:

Die Schüler müssen angehalten werden, bei der Fertigung der Aufsätze eine bestimmte Ordnung zu beobachten. In dieser Beziehung sind sie

a. vor allem daran zu gewöhnen, die Disposition dem Aufsatze voranzuschicken. Zugleich muß diese eine auch äußerlich in die Erscheinung tretende Übersichtlichkeit gewähren. Außerdem soll die Disposition auch in der ausgeführten Arbeit am Rande wieder angedeutet sein.

b. Eine ganz besondere Sorgfalt muß dem Gedanken, welcher von der Einleitung zum Thema hinüberführt, zugewendet werden; denn er giebt den Gesichtspunkt an, unter dem das Thema bearbeitet werden soll.

c. Es muß den Schülern zur Gewohnheit werden, daß sie das Thema im Kontext ausdrücklich angeben und nicht etwa, weil es schon in der Überschrift erwähnt ist, dasselbe im Aufsatz unerwähnt lassen. Dabei genügt es aber nicht, daß die Schüler die Überschrift einfach wiederholen, vielmehr müssen sie, falls das Thema eine poetische Form hat oder sonst der Erläuterung bedarf, ganz genau erklären, welche Auffassung sie von demselben haben, und wie sie dasselbe durchführen wollen. Um jeden Zweifel unmöglich zu machen, daß dieser Gedanke, welcher das erweiterte Thema enthält, der zu beweisende und durchzuführende ist, dürfte sich vielleicht für diesen Zweck eine ganz bestimmte, unzweideutige Formel empfehlen, etwa: Dies zu beweisen, sei der Zweck der nachfolgenden Zeilen oder Ähnliches.

Bezüglich der Aufsatzhefte ist folgendes zu beachten:

Die zur Reinschrift der Aufsätze bestimmten Hefte der Schüler müssen einerlei Größe und gleiche Umschläge oder Decken haben. Auf den Umschlägen muß sich ein weißes Schild befinden, auf welches der Schüler die Bestimmung des Heftes, die Bezeichnung der Klasse oder der Ordnung, der er angehört, und den eigenen Namen schreibt (Aufsätze, Erste Klasse, Karl Schmid). Die erste Bezeichnung dient dem Schüler dazu, daß er unter verschiedenen gleichartigen Heften das richtige auswählen kann, die beiden anderen Bezeichnungen sind für den Lehrer und Schulinspektor.

Auch die innere Einrichtung der Hefte muß eine gleichartige sein. Dieselben müssen möglichst dasselbe Papier, jedenfalls aber die

Digitized by Google

gleiche Lineatur haben und mit einem gleich breiten Rande und Löschpapier versehen sein. Das erste Blatt des Heftes bleibt leer; auf dasselbe werden, wenn das Heft gefüllt ist, die Überschriften der einzelnen Arbeiten geschrieben. Alle Seiten des Heftes, sowie alle Arbeiten müssen mit fortlaufenden Nummern versehen werden, damit man eine leichte Übersicht über die Vollständigkeit der Arbeit gewinnen kann. Wird eine Arbeit aus irgend einem Grunde nicht abgeliefert, so muß die Nummer derselben trotzdem in das Heft eingetragen werden und zwar mit einem kurzen Zusatze über den Grund des Fehlens.

Zur Einheit der äußeren Form gehört ferner, daß sowohl die Überschrift des Aufsatzes als auch der Aufsatz selbst gegliedert werde, damit nicht nur der Kopf einer jeden Arbeit, sondern auch die Arbeit selbst deutlich werde. Für den Kopf des Aufsatzes empfiehlt sich folgender Modus: In der ersten Zeile wird die Nummer des Aufsatzes angegeben, in der zweiten der Titel und unter dem Titel der Charakter der Arbeit. Hierzu kommt noch in der rechten oberen Ecke des ersten Blattes die in Ziffern angebrachte Angabe des Datums, wann der Aufsatz gegeben, wann er von den Schülern abgeliefert worden. Nun folgt, etwas tiefer unter dem Kopfe, etwa 2—3 Zeilen, der Aufsatz selbst. Dieser muß so geschrieben sein, daß die Teile desselben gleich in die Augen fallen. Zu diesem Behufe werden die einzelnen Abschnitte, in welche der Aufsatz zerfällt, wenigstens durch eine freigelassene Zeile voneinander getrennt. — Alle diese Bestimmungen sind im Grunde genommen nur Kleinigkeiten, und doch haben sie für Schüler und Lehrer einen großen Wert. In dem Schüler wird auf diese Weise das Schönheitsgefühl geweckt, und dem Lehrer erleichtert die übersichtliche Anordnung nicht unwesentlich das Geschäft der Korrektur. Sie hat auch ihre stilistischen Vorzüge, indem sie den Schüler zwingt, auf die Verbindung der einzelnen Teile zu einem Ganzen schon bei der Einübung des Aufsatzes in der Schule zu achten und sich den Begriff eines organischen Ganzen auch bei der häuslichen Abfassung stets gegenwärtig zu halten. Es ist deshalb durchaus pädagogisch gehandelt, wenn man auf die Durchführung der angegebenen Gesichtspunkte einen gewissen Wert legt. Daß ein sorgsamer Lehrer auch unerbittlich auf strenge Einhaltung der für die Ablieferung bestimmten Zeit, auf saubere und gute Schrift zu achten hat, liegt auf der Hand.

2. Grammatische Verstöße:
a. gegen die Orthographie;
b. gegen die Formenlehre;
c. gegen die Syntax;
d. gegen die Interpunktion.

Digitized by Google

3. Verstöße gegen die Vorschriften der Logik[1]:

a. Fehler gegen die richtige Verknüpfung der Gedankenreihen. Gedanken z. B., die in kopulativem Verhältnisse zu einander stehen, dürfen nicht in entgegenstellender Weise verknüpft werden.

b. Fehler in der Anordnung der Gedanken. Dieselbe muß eine naturgemäße Stufenfolge erkennen lassen.

c. Nebensächliche Teile des Aufsatzes dürfen nicht zu weit ausgesponnen werden, wie das z. B. bei Chrien seitens der Schüler bezüglich des Exemplums häufig der Fall ist.

d. Fehler gegen die Einheit; es darf weder in die einzelnen Sätze, noch in die einzelnen Gedankenreihen, noch in den ganzen Aufsatz etwas Fremdartiges eingefügt werden.

e. Der Unsinn; solchen niederzuschreiben, lassen sich am leichtesten diejenigen verleiten, deren Bildung noch nicht abgeschlossen ist, und die trotzdem mehr leisten wollen, als in ihren Kräften steht, und zu dieser Klasse gehören auch die Schüler.

4. Stilistische Fehler:

a. gegen die Angemessenheit des Ausdrucks; derartige Verstöße sind fehlerhafte Übertreibungen, die in Schüleraufsätzen besonders häufig vorkommen, und unedle Ausdrücke;

b. gegen den Wohlklang des Ausdrucks. In dieser Hinsicht können Fehler auftreten gegen den Wohllaut in einzelnen Wörtern (z. B. durch die Wiederkehr derselben Wörter oder von Wörtern desselben Stammes oder von ähnlich klingenden Wörtern) oder gegen den Wohllaut im Bau der Sätze (z. B. durch viele Zwischensätze und lange Parentheſen). Fehler dieser Art werden bekanntlich am besten durch lautes Vorlesen gehoben;

c. gegen die Lebendigkeit des Ausdrucks. Die Sprache eines Aufsatzes muß Kraft, Bewegung und Wärme zeigen. Von großem Einfluß für die Lebendigkeit des Stils ist die Anwendung der Tropen und Figuren;

d. gegen die Bestimmtheit des Ausdrucks; diesbezügliche Fehler sind zweideutige oder schielende Wörter, Breite und Weitschweifigkeit (Pleonasmen und Tautologien), zu große Gedrängtheit, Verwechslung synonymer Wörter;

e. gegen die Klarheit des Ausdrucks; hiegegen verstößt

α. die Katachrese; sie besteht in der mißbräuchlichen Verknüpfung solcher Begriffe, die ihrem innersten Wesen nach miteinander völlig un-

[1] Vgl. auch Laas, Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Berlin, Weidmann, 1872. S. 140 ff.

Digitized by Google

vereinbar sind; z. B. das reizende Bild klingt noch in meiner Seele nach; die Parze knickte seinen Lebensfaden; besonders wird dieser Fehler veranlaßt durch gesuchte und schwülstige Ausdrücke;

β. die Vermengung zweier Konstruktionen oder Wendungen; z. B. trachten um etwas (sich bewerben), seine Pläne (Ziele) erreichen u. s. w.

5. Fehler in der Disposition. Hiebei halte der Lehrer vor allem darauf, daß der Schüler in derselben sich niemals abgerissener Worte oder ganz allgemeiner Phrasen bediene. Die Disposition muß vielmehr aus vollständigen, klaren und zusammenhängenden Sätzen bestehen, die sich auch ohne die Einteilungszeichen gut lesen lassen.

Die sonstigen bei Aufstellung einer Disposition zu berücksichtigenden Momente sind bekanntlich folgende:

a. Die Einteilungsglieder müssen das Thema erschöpfen.

b. Sie müssen sich gegenseitig ausschließen.

c. Ihre Reihenfolge muß eine natürliche sein.

d. Es dürfen der Einteilungsglieder nicht zu viele sein, da sonst die Übersichtlichkeit litte[1].

6. Sachliche Unrichtigkeiten.

---

[1] Ganz besonders geeignet zur Übung einer geordneten Gedankenfolge sind Sentenzen. Für die Bearbeitung solcher stellt Ehemann (a. a. O. S. 16) folgendes sehr zweckmäßige Schema auf:

I. Erklärung des Sinnes.
II. Beweise für die Richtigkeit der Behauptung oder Ermahnung:
  1. Gründe (Warum?),
  2. Beispiele
    A. aus der Geschichte,
    B. aus dem Leben.
  3. Ähnliches:
    A. Ähnliche Verhältnisse oder Vorkommnisse
      a. im Leben der Natur,
        α. bei Naturerscheinungen,
        β. bei Pflanzen,
        γ. bei Tieren;
      b. im Leben der Menschen.
    B. Ähnliche Aussprüche
      a. aus dem Volksmund,
      b. von Schriftstellern oder großen Männern,
      c. aus der Hl. Schrift.
III. Untersuchung der Richtigkeit:
  1. Prüfung, wie es steht
    A. mit dem Gegenteil: ob es immer so ist (ob z B. dem Mutigen das Glück immer hilft);

Digitized by Google

3. Art der Korrektur.

Zu verwerfen ist das bloße Markieren der Fehler, das sog. Anstreichen. Wohl sagt man, diese Striche hätten das Gute, den Schüler zum Nachdenken zu veranlassen; aber oft ist es dem Lehrer schon schwer, den Fehler des näheren zu bestimmen, um wieviel mehr dem Schüler! Und wenn selbst jene Lehrer, die sich die Mühe nicht verdrießen lassen, den Rand der schriftlichen Arbeiten mit kritisierenden Bemerkungen und Berichtigungen zu bedecken, oft genug darüber zu klagen haben, daß die nämlichen, noch dazu ohne große Mühe vermeidbaren Fehler stetig wiederkehren, so wird das in erhöhtem Grade da der Fall sein, wo der Schüler seitens des Lehrers ohne alle Winke bezüglich der Verbesserung der Fehler belassen wird. Nicht selten verbirgt sich übrigens hinter dieser Art von Korrektur ein gut Stück Bequemlichkeit des Lehrers.

Gleich verwerflich wie die bloßen Striche sind Bemerkungen wie „konfus", „Unsinn" u. s. w., in denen mehr das Bedürfnis des Lehrers, seinem Ärger Luft zu machen, als das des Schülers, Belehrung zu erhalten, Rechnung findet, und die mehr durch Grobheit als durch Deutlichkeit sich auszeichnen.

Von Nutzen wird die Korrektur nur dann sein, wenn sie den Fehler des Schülers genau charakterisiert. Diese Charakterisierung geschieht von einigen durch Bezeichnung mit dem Anfangsbuchstaben oder den hervorragendsten Buchstaben der Kategorien der Fehler, zu denen die Verstöße gehören. Die Abbreviaturen sind kurz und so gewählt, daß sie sogleich und ohne Mühe des Nachdenkens an das Wort erinnern, durch welches die Beschaffenheit der Fehler bezeichnet wird. So wird beispiels-

---

B. mit dem Gegensatz (ob z. B. das Glück nicht auch dem Feigen zuweilen hilft).

2. Richtigstellung des Satzes.

„Man muß natürlich," fährt derselbe Schriftsteller fort, „an Beispielen zeigen und je nach Umständen bei Stellung der Aufgabe darauf aufmerksam machen, daß beim Beweis auch das eine oder andere Glied fehlen kann, daß namentlich das Ähnliche besser ganz wegbleibt, wenn es nur gezwungen sich herbeiholen ließe, daß sowohl die Vergleichung mit Dingen aus dem Naturleben, als auch die sog. Testimonia vielfach besser in die Teile I. u. II. verwoben werden, daß Citate aus Schriftstellern nur dann von Wert sind, wenn sie einen nicht bloß schönen, sondern auch streng in den Zusammenhang passenden Inhalt haben, daß die Herbeiziehung ähnlicher Aussprüche die Entwicklung mehr stört als fördert, wenn nicht auch die Unterschiede klar erkannt und ebenso kurz als deutlich gezeichnet sind. Die Prüfung folgt manchmal besser sogleich auf die Erklärung des Sinnes, wie z. B. bei ‚frisch mitten durchgegriffen — heißt's im Leben', oder beim Uhlandschen Wort ‚Jedem ist das Elend finster, jedem glänzt das Vaterland'. Auch bei der Prüfung und der Einschränkung muß auf einen Beweis Bedacht genommen werden."

Digitized by Google

weise ein Fehler gegen grammatische Rektion (Rektionsfehler) mit Rf., ein Fehler gegen den Satzbau mit Sb., ein Fehler gegen die Wort- oder Gedankenfolge mit Wf. oder Gf., ein Fehler gegen den sprachlichen Ausdruck mit ähnlichen Abbreviaturen bezeichnet. Pl. bedeutet Pleonasmus, Tt. Tautologie, N. neue Zeile u. s. w.

Am besten geschieht diese Qualifikation der Fehler wohl mittels gewisser Zeichen, die stets mit roter Tinte oder farbigem Blei gemacht werden sollen. Diese Zeichen können welche immer sein; nur muß ihre Bedeutung vorher mit den Schülern verabredet, selbe ihnen erklärt worden sein. Empfehlenswert ist hierbei eine gewisse Mannigfaltigkeit der Zeichen, damit sich die Schüler bei Fehlern, deren Korrektur ihrer Selbstthätigkeit zufällt, schneller zurechtfinden und leichter erkennen, unter welche Kategorien die begangenen Fehler gehören. Diese Zeichen werden in der Regel an der Stelle angebracht, an welcher der Fehler auftritt. Dasjenige Verfahren, bei welchem die in der Zeile begangenen Fehler am Rande derselben angesetzt werden, empfiehlt sich nur bei ziemlich fortgeschrittenen Schülern.

So wertvoll nun solche Zeichen für Lehrer und Schüler sind, so darf es doch der Lehrer nicht immer bei diesen Zeichen bewenden lassen. Das ist besonders dann der Fall, wenn der Lehrer annehmen darf, daß ein Schüler ohne nähere Andeutung nicht in der Lage ist, den einen oder andern Fehler zu verbessern. Eine kurze orientierende Bemerkung muß hier ergänzend eintreten. Auch in anderen Fällen mag eine knappe Notiz des Lehrers ganz wohl am Platze sein. Das Wo und Wie muß aber dem gesunden Takte des Korrektors überlassen bleiben; hierüber lassen sich keine festen Regeln geben, wie denn überhaupt eine absolute Norm bezüglich der Korrektur des Aufsatzes aufzustellen unmöglich ist. Gewiß gilt hier in ganz eminenter Weise das Wort des Dichters:

„Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen."

Sind nun auch im Vorhergehenden die Grundzüge der Art und Weise, wie die Korrektur zu erfolgen habe, angedeutet worden, so frägt es sich doch noch, wie solche Arbeiten, die ganz und gar schlecht, bis in die kleinsten Details verfehlt sind, auffallend grobe Unkenntnis verraten, zu behandeln seien. Sollen sie nur gelesen und gewürdigt oder aber nach Art aller anderen Arbeiten auch bis ins Detail korrigiert werden? Die Antwort auf diese Frage ergiebt sich aus der Beschaffenheit des Schülers. Liegt der Grund der ganz und gar ungenügenden Leistung in der Faulheit und Nachlässigkeit des Schülers, dann soll sie ganz durchstrichen und mit der letzten Note bedacht werden. Ist aber die Arbeit so schlecht ausgefallen, weil der Schüler noch schwach ist und ohne alle und jede häusliche Nachhilfe, dafür aber redlich allein

Digitized by Google

gearbeitet hat, so darf man ihm die Arbeit nicht als unkorrigierbar zurückstellen, sondern muß sie bis ins kleinste Detail durchsehen, da man im entgegengesetzten Falle ihm den Rest seines Selbstgefühles und das Vertrauen zu seiner Kraft völlig raubte. Jedenfalls ist von diesem empfindlichen Mittel nur in sehr seltenen Fällen Gebrauch zu machen.

4. Beurteilung der Aufsätze.

Jeder Arbeit hat der Lehrer sein in Worten ausgedrücktes Urteil beizufügen. Dasselbe ergiebt sich zunächst aus dem Gesamteindruck, den die Arbeit nach aufmerksamer Durchlesung auf den Lehrer ausübt, und ist insofern schon gerecht, wenn es eine Wiedergabe dieses Totaleindrucks ist. Dieses Schlußurteil kann indes je nach den Umständen eine Milderung oder eine Verschärfung erfahren. Laas sagt in dieser Beziehung: „Gegen Strebsame sei man im ganzen, auch wenn sie noch so schwach sind, wenn auch der Lehrer zu Haus über ihren Arbeiten stöhnt und seufzt, immer mild, gegen jeden Dünkel aber unnachsichtig.“ Vigelius äußert sich also: „Eine Art von Aufsätzen giebt es, gegen welche der Lehrer keine Schonung üben darf. Der Verlogenheit des Schwulstes, hinter welcher entweder Hochmut oder Trägheit oder beide zusammen sich verstecken, gebührt rücksichtslose Aufdeckung. In allen anderen Fällen ziemt uns Milde.“

Der Lehrer muß anerkennen, was nur eben anzuerkennen ist. Die Anerkennung muß natürlich innerhalb der Wahrheit stehen, aber sie soll etwas von dem Auge der Mutterliebe haben, das stets Anlaß zur Freude oder doch zur Hoffnung sieht. Man muß bedenken, daß mancher Geist trotz seiner Gesundheit sich nur langsam entwickelt, mancher erst nach Absolvierung der Schule zur Entwicklung gelangt. Wir müssen neben dem leicht arbeitenden Talente die Mühsamkeit und Willigkeit der Treue nicht unbeachtet lassen. Man muß oft den guten Willen für den guten Erfolg hinnehmen. Man muß die leiseste Wendung zum Bessern bemerken. Man muß, wo der Tadel überwiegt, das Gute auch in seiner Vereinzelung sehen und anerkennen. Man muß den Aufsatz befriedigend nennen, wenn trotz aller Fehler im einzelnen die Gesamtauffassung sich halten läßt. Man muß Lob aussprechen, wo eine relativ gute Arbeit vorliegt, und man muß für eine wirklich hervorragende Leistung auch eine hervorragende Auszeichnung bereit halten. Bauer endlich läßt sich in diesem Betreffe folgendermaßen aus: „Leistungen, die einen nicht befriedigenden Gesamteindruck hervorrufen, müssen milder und günstiger beurteilt werden, wenn sie den Stempel des Fleißes und des redlichen, wenn auch noch nicht erfolgreichen Strebens an sich tragen. Sie verdienen, trotzdem sie unter dem durchschnittlich erreichten Niveau der Klasse zurückbleiben,

Digitized by Google

eine mildere Beurteilung und, wenn es angeht, selbst die Erteilung einer verhältnismäßig günstigen Note schon deshalb, weil Milde, zur rechten Zeit geübt, weit mehr zur Kraftanstrengung anspornt und bessere Resultate zeitigt als die denkbar strengste Beurteilung, die keine billigen Rücksichten walten läßt. Es will damit nicht gesagt sein, daß das Fehler- und Mangelhafte an solchen Arbeiten verschwiegen oder gar beschönigt werden sollte. Es darf nur die redliche Anstrengung des Schülers einem absoluten Maßstabe zu Liebe, nach welchem man die Beurteilung vornimmt, nicht übersehen, der Tadel darf nicht in harte Worte gekleidet, der Schüler nicht durch lieblose Behandlung seiner Arbeiten verletzt oder entmutigt werden. Das sind Rücksichten, die der Pädagoge bei seinen Korrekturen nehmen muß, wenn er nicht nach dem Grundsatze handeln will: summum jus summa injuria. Dagegen muß, wenn die Annahme mildernder Momente ausgeschlossen ist, auch das Urteil verschärft werden. Nur so hingeworfene, liederlich verfaßte und nachlässig und schnell zu Papier gebrachte Arbeiten müssen, wenn die gewöhnlichen Mittel nicht gefruchtet haben, unnachsichtlich streng censiert werden." Ganz besonders muß, um auch noch darauf hinzuweisen, alles zärtliche und weichliche Wesen im Schlußurteil vermieden werden."

Außer der Beurteilung soll der Lehrer auch den eigenen Namen und das Datum der Korrektur setzen; das ist eine Pflicht der Selbstzucht, die kein Lehrer unterlassen sollte.

5. Rückgabe der Aufsätze.

Betreffs der Rückgabe der Aufsätze haben folgende Sätze ziemlich allgemeine Anerkennung erlangt:

1. Die Arbeiten sind möglichst bald nach der Einlieferung korrigiert zurückzugeben. Die Rückgabe wird für die Schüler vorteilhafter und für den Lehrer leichter, wenn der Termin derselben nicht weit von der Zeit der Abgabe und der Korrektur entfernt ist. Die Arbeit ist dann dem Schüler, die begangenen Verstöße sind dem Lehrer noch frisch im Gedächtnis. Aber auch vom pädagogischen Standpunkte aus ist es wünschenswert, daß von der Ablieferung bis zur Rückgabe der Aufsätze nicht viele Tage verstreichen. Sieht der Schüler nämlich auch an seinem Lehrer den Sinn für Ordnung rege, kommt der Lehrer stets am gleichen Tage mit den korrigierten Aufsätzen zur Schule, so ist diese Einwirkung auf die Ordnungsliebe der Schüler wohl das stärkste Mittel, das die Pädagogik besitzt, um ordnungsliebende Schüler zu erziehen, da die Bedeutsamkeit des lebendigen guten Beispiels durch nichts überboten werden kann.

Digitized by Google

2. Die Rückgabe der schriftlichen Arbeiten ist durchschnittlich in einer Stunde zu bewerkstelligen. Mehr Zeit hierauf zu verwenden, ist nicht praktisch; denn die Erfahrung lehrt, daß eine noch so sorgfältige und ausgedehnte Besprechung nicht im stande ist, zu verhüten, daß wiederum Fehler gemacht werden. Die Schüler zur Vermeidung der Fehler fähig zu machen, ist eben die Aufgabe des ganzen Unterrichts.

3. Die Besprechung hat sich hauptsächlich auf die generellen Fehler zu erstrecken. Für das, was nur einzelne versehen, genügt die schriftliche Korrektur des Lehrers.

4. Es empfiehlt sich, die Fehler nach bestimmten Gruppen zur Sprache zu bringen, da hierdurch Ordnung und System in die ganze Besprechung gebracht wird. Der Lehrer wird deshalb schon vor der Rückgabe der Arbeiten die Fehler nach gewissen Gesichtspunkten sich notieren. Dabei ist es übrigens nicht nötig, die Namen aller jener Schüler, die Fehler gemacht, mitzunotieren; doch ist es erfahrungsgemäß höchst wirkungsvoll, ab und zu von der Namensnennung Gebrauch zu machen, besonders wenn seitens eines Schülers grobe Verstöße vorliegen.

5. Die Besprechung der Fehler hat unter Beiziehung sämtlicher Schüler und vor Einhändigung der Arbeiten zu erfolgen. Der Grund für letztere Maßregel ist, die Aufmerksamkeit der Schüler während der Besprechung durch nichts abzuziehen. Im umgekehrten Falle wird auch der strengste Lehrer nicht verhüten können, daß die Augen des Schülers nicht bloß in der eigenen Arbeit von einem Fehler zum andern schweifen, sondern auch nach den Nachbarheften blicken.

6. Zum Schlusse der Besprechung hat der Lehrer die eigene Bearbeitung des von ihm gegebenen Themas vorzuführen. Sie ist die beste positive Korrektur der Schüleraufsätze; denn mittels dieses Verfahrens läßt sich viel geräuschloser, aber auch viel eindringlicher als durch die Kritik auf die ganze Klasse wie auf den einzelnen Schüler einwirken. Für die Kritik in ihrer negativen Richtung scheint der aufs Positive gerichtete Geist der Jugend nun einmal mehr oder minder unempfänglich zu sein. Jeder Fachlehrer hat ja schon oft die Erfahrung gemacht, daß gerade der Fehler, den er so oft und so energisch bekämpft hatte, daß er ihn für immer ausgerottet glaubte, in verstärkter Zahl und Kraft wieder auflebte. Der Lehreraufsatz dagegen kann für jeden einzelnen Punkt, der in Betracht kommt, Hilfe bringen; er kann sowohl für die Invention, die Disposition und Anordnung wie für den Stil vorbildlich und anregend als positive Belehrung dienen.

Auch noch aus einem andern Grunde ist dieses Verfahren empfehlenswert. Sehen die Schüler, daß der Lehrer mit ihnen arbeitet, daß er

Digitized by Google

jedes Thema als eine ernste Denkaufgabe auffaßt, daß er seine beste Zeit und Kraft auf ihre Lösung verwendet, daß es ihm Freude macht, sowohl den Stoff energisch zu durchdringen, als auch die Form sorgfältig zu feilen, kurz, daß er die Forderung an die Klasse in die Selbstleistung umsetzt, dann ist die fast unmittelbare Folge, daß ein guter Geist in der Klasse die Oberhand gewinnt, daß die ernster strebenden Schüler mit dem Lehrer in freudigen Wetteifer treten, und daß die leichtfertigeren wenigstens anfangen, sich ihres Leichtsinns zu schämen.

Ist es dem Lehrer aus irgend welchen Gründen nicht möglich, selbst einen Musteraufsatz zu fertigen, so kann ausnahmsweise ein gedruckter Aufsatz oder auch die beste Schülerleistung als solcher verwendet werden.

6. Verbesserung des Aufsatzes.

Der letzte bei der Korrektur des Aufsatzes in Betracht kommende Punkt ist die Verbesserung der Arbeit seitens des Schülers. Über die Art und Weise aber, wie diese zu geschehen habe, gehen die Ansichten auseinander. Einige wünschen, daß die Verbesserungen auf den Rand der Arbeit in die Nähe der Stelle, wo sich der Fehler befindet, geschrieben werde. Der Rand ist jedoch für die Bemerkungen des Lehrers bestimmt; auch ist schon aus ästhetischen Gründen dieser Modus zu verwerfen. Die meisten Lehrer verlangen daher, daß die Schüler die Fehlerverbesserung unter die Arbeit setzen. Noch empfehlenswerter ist es, von dem Schüler bei Fertigung des Aufsatzes stets nur die linke Seite beschreiben zu lassen und die rechte für die Korrekturen frei zu halten. Hierdurch wird namentlich dem Lehrer die letzte Kontrolle wesentlich erleichtert. Denn daß sich der Lehrer von der Art und Weise, in welcher die Korrektur seitens der Schüler vollzogen wird, auch überzeuge, ist eine unabweisliche Forderung. Dieses Nachlesen der vollzogenen Korrekturen raubt allerdings viel Zeit, ist mitunter noch anstrengender als die Lektüre der Aufsätze selber, aber es ist vom pädagogischen Standpunkt notwendig. Denn weiß der Schüler sein Correctum unbeachtet, so wird er es leichtfertig behandeln und, wenn er es überhaupt nicht „vergißt" zu schreiben, auch ziemlich viel Fehler hineinschreiben. — Für den Schüler gelten bezüglich der Anfertigung der Verbesserung noch folgende Grundsätze. Niemals darf seitens des Schülers das Verkehrte nochmals geschrieben werden, sondern nur das Richtige, da sonst die Gefahr besteht, es möchte der Schüler sich neuerdings das Falsche einprägen. Ferner darf reine Wortverbesserung nur bei orthographischen Fehlern vorgenommen werden; in allen anderen Fällen, also beispielsweise bei Endungsfehlern, bei Auslassung oder unrichtiger Anwendung von Satzzeichen, bei unrichtiger Wort-

Digitized by Google

folge u. s. w. muß aus leichtbegreiflichen Gründen der vollständige Satz geschrieben werden. Von der bloßen Wortverbesserung muß auch bei solchen Wörtern abgesehen werden, die bei verschiedener Schreibweise Verschiedenes bedeuten, wie das z. B. der Fall ist bei dem Fürworte „ihn" und dem Vorworte „in", bei „das" und „daß" u. s. w.

Die Hauptgesichtspunkte, welche bei der Korrektur des Aufsatzes zu beachten sind, dürften in Vorstehendem berührt sein. Nach meiner Meinung haben dieselben gleich große Bedeutung für Volks- und Mittelschule.

Sechstes Kapitel.

Litteratur.

A. Methodische Schriften.

Specialwerke über die Methodik des gesamten Sprachunterrichts.

Dietrich, Über den deutschen Unterricht im Gymnasium. Jena, Fischer, 1875. 1 *M.* 20 *Pf.*

Guth, Anleitung zur Behandlung der grammatischen, orthographischen und stilistischen Übungen auf der Oberstufe (der Volksschule). Im Anschluß an das Württembergische Lesebuch. Stuttgart, Aue, 1880. 4 *M.* 50 *Pf.* (Durchaus praktisch.)

Hiecke, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. 2. Abdruck. Leipzig, Werner, 1872. 4 *M.* (Noch heute wertvoll.)

Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. 2. Aufl. Leipzig, Klinkhardt, 1879. 2 *M.* (Ein sehr verdienstvolles Schriftchen.)

Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. Eine Methodik des gesamten deutschen Sprachunterrichts mit besonderer Berücksichtigung der ungeteilten Volksschule. 8., durchaus umgearbeitete Auflage. Gotha, E. F. Thienemann, 1883. 6 *M.* (Das Buch verrät allenthalben den Meister der Methode.)

Kellner, Praktischer Lehrgang für den gesamten deutschen Sprachunterricht (in der Volksschule). 3 Bände. Altenburg, Pierer. 1. Bd. 16. Aufl. (1878.) 2 *M.* 50 *Pf.*, 2. Bd. 14. Aufl. (1875.) 1 *M.* 70 *Pf.*, 3. Bd. 17. Aufl. (1878.) 1 *M.* 30 *Pf.* (Kellner zählt auf dem Gebiete des Sprachunterrichts zu den gediegensten Schriftstellern.)

Laas, Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Berlin, Weidmann, 1872. 5 *M.* (Für Mittelschulen die bedeutendste Arbeit.)

Münch, Der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule. Eine Anleitung für angehende Lehrer und Lehrerinnen. Köln, Du Mont-Schauberg, 1885. 3 *M.* (Das Buch bekundet einen gründlich unterrichteten und erfahrenen Praktiker.)

Raumer, Der Unterricht im Deutschen. 3. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann, 1857. 2 *M.* 40 *Pf.*

Rudolph, Praktische Anleitung zur Erteilung eines naturgemäßen Unterrichts in unserer Muttersprache. 4 Teile. Berlin, Nicolai, 1879. 11 *M.* 60 *Pf.*

Digitized by Google

Sommert, Methodik des deutschen Sprachunterrichts. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn, 1882. 2 *M.* 80 *Pf.* (Für Volks- und Mittelschulen geeignet.)

Stoffel, Der deutsche Sprachunterricht in der Volks- und Mittelschule. Ein Buch für Lehrer und Seminaristen. Gladbach u. Leipzig, Schellmann, 1886. 3 *M.* 60 *Pf.* (Eine durchaus auf dem Boden der Praxis entstandene und darum äußerst wertvolle Arbeit.)

Vogel, Methodik des gesamten deutschen Unterrichts in der Volksschule. Gütersloh, Bertelsmann, 1874. 2 *M.*

Wackernagel, Der Unterricht in der Muttersprache. Stuttgart, Liesching, 1843. 1 *M.* 50 *Pf.* (Ein noch heute sehr lesenswertes Schriftchen.)

Reiches methodisches Material enthalten auch die

„Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen in den Provinzen des Königreichs Preußen." Berlin, Weidmann. Bis jetzt 20 Bde.; sie sind im Auszuge enthalten in:

Erler, Die Direktoren-Konferenzen des preußischen Staats. Berlin, Weidmann 1876; dazu 2 Nachträge 1879 u. 1882. 10 *M.*

Ferner:

Deinhard u. Schmid, „Die deutsche Sprache" in Schmids Encyklopädie der Erziehung und des Unterrichts. 2 Bd. 2. Aufl. Gotha, Besser. (Die Arbeit eines auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts höchst verdienten Schulmannes; für Lehrer an höheren Schulen äußerst lehrreich.)

Supprian, „Die deutsche Sprache" in Schmids Pädagogischem Handbuch. Bd. I. S. 255—324. Ebenda. 1877. (Eine sehr gründliche Arbeit, die besonders die Volksschule berücksichtigt.)

B. Anleitungen zu gutem mündlichen Vortrag.

Benedix, Der mündliche Vortrag. 3 Teile. Leipzig, Weber, 1876. 6 *M.* (1. Teil 5. Aufl. 1885. 1 *M.*)

Hartung, Methodische Richtlinien für den Lehrvortrag in höheren Schulen (im „Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik". 12. Jahrgang).

Palleske, Die Kunst des Vortrags. 2. Aufl. Stuttgart, Krabbe, 1884. 3 *M.*

C. Lesebuchlitteratur.

1. Anleitungen zur Behandlung des Lesebuchs.

Büttner, Der Sprachunterricht in der Oberklasse der Volksschule. Die Behandlung des Lesebuchs, nachgewiesen an 80 Lesestücken. 3. Aufl. Berlin, Stubenrauch, 1880. 2 *M.* 40 *Pf.*

Drobe, Theoretisch-praktische Anleitung zur Behandlung des Lesebuchs in der Volksschule. Dortmund, Crüwell, 1879. 1 *M.* 50 *Pf.*

Eisenlohr, Die Behandlung des Lesebuchs auf der Mittelstufe. Stuttgart, Aue, 1859 u. 1860. 3 *M.* 75 *Pf.*

Kaißer, Das Lesebuch für einklassige Volksschulen. Schwäbisch-Gmünd, G. Schmid, 1881. 75 *Pf.* (Gekrönte Preisschrift.)

Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. 8. Aufl. Gotha, E. F. Thienemann, 1883. 6 *M.* (Das Buch ist zugleich eine Methodik des gesamten Sprachunterrichts [siehe oben S. 202]).

Digitized by Google

Otto, Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatisierenden Unterrichts in der Muttersprache. 7. Aufl. Leipzig, Körner, 1873. 3 *M.* 60 *Pf.*

Richter, Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs in der Volksschule. 9. Aufl. Berlin, Stubenrauch, 1885. 3 *M.* 60 *Pf.*

Schubert, Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche des Lesebuchs in der Volks- und Bürgerschule. Wien, Perles, 1885. 6 *M.* 60 *Pf.*

Die bedeutendsten der angeführten Werke sind wohl die von Kehr, Richter, Schubert und Otto.

2. Erläuterungsschriften.

Berger, Erläuterungen zum Lesebuch für badische Volksschulen (3 Teile). Tauberbischofsheim, Lang, 1877. Zum 1. Teil 4 *M.* 30 *Pf.*; zum 2. Teil 5 *M.* 90 *Pf.*; zum 3. Teil in 2 Bänden 9 *M.* 20 *Pf.*

Brümmer, Der poetische Lesestoff; seine Behandlung und Verwendung zu Aufsatzübungen. Berlin, Stubenrauch, 1872. 1 *M.* 50 *Pf.*

Dietlein, Die Poesie in der Volksschule. 2 Bde. 5. Aufl. Berlin, Hofmann, 1885. 5 *M.* 40 *Pf.* (Recht brauchbar.)

Dietlein, R., W. Dietlein, Gosche u. Polack, Aus deutschen Lesebüchern; Dichtungen in Poesie und Prosa, erläutert für Schule und Haus. 3 Bände. Ebenda 1881—1884. 14 *M.* 60 *Pf.* (Sehr zu empfehlen.)

Eberhardt, Die Poesie in der Volksschule; deutsche Dichtungen für den Schulgebrauch erläutert. Langensalza, Beyer u. Söhne, 1882. 3 *M.* 20 *Pf.*

Förster, Das Volkslied in der Volksschule. Erläuterung poetischer Sprachstücke für die Volksschule. 3. Aufl. Breslau, Hirt, 1879. 2 *M.* 80 *Pf.*

Götzinger, Deutsche Dichter. 2 Bde. 5. Aufl. Aarau, Sauerländer, 1876. 18 *M.* (Eine sehr schätzenswerte Arbeit)

Gude, Erläuterungen deutscher Dichtungen. 5 Reihen. 3.—7. Aufl. Leipzig, Brandstetter, 1880—1884. 15 *M.* 50 *Pf.* (Viel benützt.)

Heffner, Erklärungen deutscher Lesestücke für Volksschulen. 3. Aufl. Tauberbischofsheim, Lang, 1881. 2 *M.*

Kriebitzsch, Zum Lesebuch; 300 Lesestücke, poetische und prosaische, mit Erläuterungen für den Schulgebrauch. 4 Hefte. Gotha, E. F. Thienemann, 1879—1884. 9 *M.* (Unbedingt eine der empfehlenswertesten Anleitungen zur Behandlung des Lesebuchs; auch prosaische Stücke sind vielfach berücksichtigt.)

Leimbach, Ausgewählte deutsche Dichtungen für Lehrer und Freunde der Litteratur. 6 Bände. Kassel, Kay, 1883—1885. 22 *M.* 50 *Pf.* (Eine hervorragende Leistung.)

Leineweber, Praktische Anleitung zur Behandlung des Lesebuches für die Oberklassen der Volksschule. 3 Bde. 1.—2. Aufl. Paderborn, Schöningh, 1881—1884. 4 *M.* 10 *Pf.*

Lüben und Nacke, Einführung in die deutsche Litteratur, vermittelt durch Erläuterungen von Musterstücken aus den Werken der vorzüglichsten Schriftsteller. 3 Teile. 9. Aufl. Leipzig, Brandstetter, 1883. 17 *M.* (Seit alter Zeit viel gebraucht.)

Mundt, Beiträge zur Verwertung des Lesebuchs. Aachen, Barth, 1882. 2 *M.*

Nadler, Erläuterung und Würdigung deutscher Dichter. Bernburg, Bacmeister, 1882. 4 *M.* 50 *Pf.*

Digitized by Google

Niedergesäß, Das Lesebuch in der Volks- und Bürgerschule. 3 Teile. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn, 1879 u. 1880. 11 *M.*

Werner, Praktische Anleitung zur unterrichtlichen Behandlung poetischer und prosaischer Lesestücke. Meist in vollständig ausgeführten Lektionen. 3 Bändchen. Berlin, W. Schultze, 1885. 3 *M.* 60 *Pf.*

Wunderlich, Deutsche Musterstücke, erläutert und erklärt. Zum Gebrauche in Volksschulen. 3 Bde. Langensalza, Schulbuchhandlung, 1880—1885. 7 *M.* 60 *Pf.*

Auch die oben angeführten Anleitungen zum Gebrauch des Lesebuchs von Kehr, Richter, Büttner, Schubert u. s. w. enthalten zahlreiche Beispiele von erläuterten Lesestücken.

Reichhaltige Nachweise über die Kommentare von Werken der deutschen Klassiker giebt Kluges Litteraturgeschichte. 16. Aufl. Altenburg, Bonde, 1885. 2 *M.*

D. Grammatische Werke.

1. Leitfäden für den Unterricht

a. in der Volksschule.

Backhaus, J. C., Leitfaden der Sprachlehre für Mittel-, Töchter- und Fortbildungsschulen und die Oberklassen der Bürger- und gehobenen Volksschulen. 5. Aufl. Harburg an der Elbe, Elkan, 1881. 75 *Pf.*

Backhaus, J. C., Vorstufe der Deutschen Sprachlehre für das zweite bis vierte Schuljahr. 5. Aufl. Ebenda, 1881. 30 *Pf.*

Baron, M., Th. Junghanns u. H. Schindler, Deutsche Sprachschule in Übungsbeispielen. Orthographie, Grammatik und Stil in konzentrischen Kreisen. 8 Hefte. Leipzig, Klinkhardt. 1872—1875. 1 *M.* 70 *Pf.* — Ausgabe B in 4 Heften. — Ausgabe A in 7 Heften für preuß. Schulen, besorgt durch W. Jütting 1880, in 6 Heften für die bayrische Volksschule, bearbeitet von Fr. Gärtner 1881, Ausgabe B in 4 Heften von W. Jütting 1879, in 3 Heften von Fr. Gärtner 1880. Die ersten Ausgaben sind in einer Reihe von Auflagen erschienen.

Damm, H. u. C. Niendorf, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Grammatik. Für mehrklassige Schulen bearbeitet. Berlin, G. W. Müller. Ausgabe A 1868. — 64. Tausend 1881. 50 *Pf.* Ausgabe B 1868. — 60. Tausend 1881. 30 *Pf.*

Engelien, A., Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. Berlin, Schultze. I. Teil. 1862. — 70. Aufl. 1884. 50 *Pf.* II. Teil. 1862. — 33. Aufl. 1884. 1 *M.*

Gurcke, G., Übungsbuch zur deutschen Grammatik. Hamburg, Meißner. 2. Aufl. 1867. — 32. Aufl 1883. 80 *Pf.* (Die letzten Auflagen sind von Verschiedenen bearbeitet.)

Heinemann, B., Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen. Braunschweig, Hafferburg, 1870. — 6. Aufl. 1881. 50 *Pf.*

Hüttmann, J. F., Deutsches Sprachbuch. Methodisch geordnete Beispiele, Lehrsätze und Aufgaben für den Sprachunterricht in den Elementar- und Fortbildungsschulen. Stade, Schaumburg. I. Teil 1867. — 12. Aufl. 1882. II. Teil 1873. — 4. Aufl. 1880. 1 *M.* 70 *Pf.*

Digitized by Google

Jütting, W. U., Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache für Schüler von 9—14 Jahren. 12. Aufl. Leipzig, Siegismund u. Volkening, 1883. 55 *Pf.*

Jütting, W. U., Lehr- und Aufgabenbuch für den Unterricht in der deutschen Grammatik. 5. Aufl. Ebenda, 1883. 1 *M.*

Knab, Kobmann u. Lober, Übungsstoff für den Unterricht im Deutschen. 7 Hefte. 2.—7. Aufl. Nürnberg, Korn, 1880—1885. 1 *M.* 50 *Pf.*

Panitz, K., Leitfaden für den Unterricht in der Grammatik der deutschen Sprache. Für mehrklassige Bürgerschulen in fünf konzentrischen Kreisen bearbeitet. I. Kreis für das 3. Schuljahr. — V. Kreis für das 7. Schuljahr. Leipzig, Klinkhardt, 1866. à 20 *Pf.* — I. 13. Aufl. 1882. II. 12. Aufl. 1882. III. 11. Aufl. 1882. IV. 10. Aufl. 1882. V. 8. Aufl. 1883.

Sasse, J. W., Vollständige Rektionslehre oder das Regieren der Haupt-, Verhältnis-, Eigenschafts- und Zeitwörter. Ein Hilfsbuch beim Unterrichte in der deutschen Sprache für Kinder in Bürger- und Volksschulen. Hannover, Meyer, 1866. — 4. Aufl. 1884. 60 *Pf.* (Recht gut.)

Stolte, K., Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache, in drei Stufen bearbeitet. Neu-Brandenburg, Brünslow, 1860—1863. — Jetzt in 4 Stufen: 1. u. 2. Stufe 20. Aufl. 1882; 3. Stufe 14. Aufl. 1883; 4. Stufe 3. Aufl. 1876. 1 *M.* 20 *Pf.*

Seyfferth, Sprachübungen für die Volksschule (Orthographie, Grammatik und Stil). Hof, Lion, 1882—1885. Ausgabe A für geteilte Schulen, 1.—7. Heft. 1 *M.* 45 *Pf.* Ausgabe B für ungeteilte Schulen. 1.—3. Heft. 70 *Pf.*

Wetzel, Grundriß der deutschen Grammatik. 51. Aufl. Berlin, Stubenrauch, 1885. 1 *M.*

b. in Mittelschulen.

Bandow, Übungsaufgaben zu Prof. Wilmanns deutscher Schulgrammatik. 1. Heft. Berlin, Klönne Nachfolger, 1886. 80 *Pf.*

Barbey, Praktisches Lehrbuch der deutschen Sprache. 2 Teile. 2. Aufl. Leipzig, Teubner, 1880. 1 *M.* 60 *Pf.* (Das Buch enthält sehr viele Übungen.)

Bauer, Neuhochdeutsche Grammatik für höhere Bildungsanstalten. 18. Aufl. bearbeitet von Duden. Nördlingen, Beck, 1881. 2 *M.* (Ein altbewährtes Buch; besonders in theoretischer Hinsicht wertvoll.)

Böhm, Deutsche Grammatik für die Unterklassen mittlerer und höherer Schulen. 2 Teile. Wismar, Hinstorffs Verlag. 1882. 1 *M.* 80 *Pf.*

Böhm, Übungsstoff zur deutschen Grammatik. 2 Hefte. Ebenda, 1882. 1 *M.* 10 *Pf.*

Buschmann, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache. 5. Aufl. Trier, Lintz, 1885. 1 *M.*

Engelien, Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache. 5. Aufl. Berlin, W. Schulze, 1880. 1 *M.* 20 *Pf.* (Das Werk eines der bekanntesten und verdienstvollsten Schulgrammatiker.)

Geistbeck, Elemente der wissenschaftlichen Grammatik der deutschen Sprache für höhere Lehranstalten. Leipzig, Veit u. Cie., 1882. 1 *M.* 20 *Pf.* (Der Verfasser hat in dem Büchlein von den Resultaten der wissenschaftlichen Grammatik das für den Schüler höherer Lehranstalten Wissenswerte und Interessante zusammengestellt und sich dabei bemüht, den Stoff im Interesse des Schülers recht übersichtlich zu gruppieren und sprachlich möglichst einfach zu fassen.)

Digitized by Google

Götzinger, Ernst, Deutsche Grammatik für obere Klassen höherer Lehranstalten. Aarau, Sauerländer, 1880. 2 *M.* 40 *Pf.*

Götzinger, Max Wilh., Anfangsgründe der deutschen Sprachlehre in Regeln und Aufgaben. 13. Aufl. Ebenda, 1881. 1 *M.* 20 *Pf.*

Haselmayer u. Edel, Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die Unterkurse der Mittelschulen. Würzburg, Staudinger, 1880. 2 *M.* 50 *Pf.* (Ein recht praktisch angelegtes Werkchen.)

Hermes, Unsere Muttersprache in ihren Grundzügen. 19. Aufl. Berlin, H. W. Müller, 1881. 1 *M.* 20 *Pf.* (Für Schüler sehr geeignet.)

Heyse, Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der deutschen Sprache. 25. Aufl. bes. von Lyon. Hannover, Hahn, 1885. 1 *M.* 20 *Pf.*

Hoffmann, Neuhochdeutsche Elementargrammatik. 11. Aufl. von Schuster. Halle, Grosse, 1885. 1 *M.* 80 *Pf.* (Eines der besseren Lehrbücher.)

Kern, Grundriß der deutschen Satzlehre. 2. Aufl. Berlin, Nicolai 1885. 80 *Pf.*

Kuppler, Die Ausdrucksformen der neuhochdeutschen Sprache. Eine Elementargrammatik für Mittelschulen. Nürnberg, Ebner, 1881. 2 *M.*

Lehmann, Deutsche Schulgrammatik. 4. Aufl. Prag, Dominicus, 1883. 3 *M.*

Marschall u. Gutmann, Grundriß der deutschen Sprach- und Rechtschreiblehre. 5. Aufl. München, R. Oldenbourg, 1883. 1 *M.* 90 *Pf.*

Sanders, Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen. 4. Aufl. Berlin, Langenscheidt, 1882. 1 *M.* 25 *Pf.*

Schulz, Die deutsche Grammatik in ihren Grundzügen. 7. Aufl. Paderborn, Schöningh, 1883. 1 *M.* 20 *Pf.*

Seemüller, Leitfaden zum Unterricht in der deutschen Grammatik am Obergymnasium. Wien, Hölder, 1885. 1 *M.* (Sehr beachtenswert, da auch die Resultate der „junggrammatischen" Schule in das Werkchen aufgenommen sind.)

Sommer, Kleine deutsche Sprachlehre. 7. Aufl. Paderborn, Schöningh, 1884. 1 *M.* 35 *Pf.*

Tumlirz, Deutsche Grammatik für Gymnasien. 2. Aufl. Prag, Dominicus, 1885. 2 *M.* 48 *Pf.*

Wessely, Grammatisch-stilistisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Leipzig, Fues, 1883. 2 *M.* (Ein Nachschlagebuch.)

Wetzel, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache. 32. Aufl. Berlin, Stubenrauch, 1883. 2 *M.* 40 *Pf.*

Wetzel, Die deutsche Sprache. 8. Aufl. Ebenda, 1884. 4 *M.*

Willomitzer, Deutsche Grammatik für österr. Mittelschulen. 4. Aufl. Wien, Manz, 1885. 2 *M.* 40 *Pf.* (Sehr empfehlenswert.)

Wilmanns, Deutsche Schul-Grammatik. 2 Teile. 6. Aufl. Berlin, Parey, 1885. 2 *M.* (Eine der besten und auch viel gebrauchten Grammatiken.)

Wollinger, Lehrbuch für den gesamten deutschen Sprachunterricht an Realschulen und verwandten Lehranstalten. 5. Aufl. Regensburg, Pustet, 1884. 3 *M.*

2. Werke für den Lehrer.

Becker, Ausführliche deutsche Grammatik als Kommentar der Schulgrammatik. 2 Bde. 2. Aufl. Prag, Tempsky, 1870. 12 *M.* (Der Verfasser sucht der Syntax eine komparative Grundlage zu geben.)

Becker, Handbuch der deutschen Sprache. 9. Aufl. Ebenda, 1870. 5 *M.* 40 *Pf.* (Das Werk betont namentlich die logischen Verhältnisse der Sprache, berücksichtigt aber auch deren historische Entwicklung.)

Digitized by Google

Blatz, Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücksichtigung der historischen Entwicklung der deutschen Sprache für angehende und wirkliche Lehrer. 2. Aufl. Tauberbischofsheim, J. Lang, 1880. 12 *M.* (Unter allen ähnlichen Werken unstreitig das empfehlenswerteste, namentlich mit Bezug auf seine außerordentliche Klarheit und Übersichtlichkeit.)

Braune, Gotische Grammatik. 2. Aufl. Halle, Niemeyer, 1882. 2 *M.* 40 *Pf.*

Engelien, Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. 3. Aufl. Berlin, Schultze, 1883. 7 *M.* 50 *Pf.* (Der Verfasser, einer der trefflichsten Methodiker der deutschen Sprache, hat sich durch dieses Werk auch als gediegener Kenner der Wissenschaft erwiesen. Durchaus auf sprachgeschichtlicher Basis ruhend, zählt es entschieden mit zu den besten derartigen Arbeiten.)

Engelien, Grundriß der Geschichte der deutschen Grammatik, sowie der Methodik des grammatischen Unterrichts in der Volksschule. Ebenda, 1885. 1 *M.*

Frauer, Neuhochdeutsche Grammatik, mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht an höheren Schulen, zugleich als Leitfaden für akademische Vorträge. Heidelberg, Winter, 1881. 6 *M.* (Das Buch verfolgt vorzugsweise eine praktische Richtung, vergißt aber nicht, auch die historische Seite der deutschen Grammatik entsprechend zu betonen.)

Gelbe, Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten. 2 Teile. Dresden, Bleyl u. Kämmerer, 1877 u. 1878. 7 *M.* 60 *Pf.* (Durch die zahlreichen Diskussionen und Erörterungen über streitige Punkte der deutschen Sprachwissenschaft höchst anregend und fesselnd.)

Grimm, Deutsche Grammatik. Neuer Abdruck, besorgt durch B. Scherer. 2 Teile in 2 Hälften. Berlin, Dümmler, 1869—1878. 36 *M.*

John, Über die methodischen Prinzipien der sogen. Junggrammatiker im „Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs". Jahrg. 1884. (Eine sehr instruktive Abhandlung.)

Kern, Die deutsche Satzlehre; eine Untersuchung ihrer Grundlagen. Berlin, Nicolai, 1883. 1 *M.* 80 *Pf.*

Koch, Deutsche Grammatik. 6. Aufl. von Wilhelm. Jena, Dufft, 1875. 2 *M.* 80 *Pf.* (Zur Einführung in die histor. Grammatik sehr geeignet.)

Linnig, Bilder zur Geschichte der deutschen Sprache. Paderborn, Schöningh, 1881. 6 *M.* (Der Verfasser hat es verstanden, die Resultate der Grimmschen Forschung in der durch die Weiterbildung unserer deutschen Philologie bedingten Gestalt in trefflicher Weise zu populärisieren. Die 1. Abteilung behandelt die deutsche Sprache in den verschiedenen Phasen ihrer Entwicklung, die 2. Abteilung wirft Blicke in die Geschichte der Sprachformen, die 3. giebt Kulturgeschichte in Wortbildern. Jeder Leser dieses Buches wird sich gewiß mit erhöhter Liebe und Begeisterung dem Studium seiner Muttersprache zuwenden.)

Osthoff, Das physiologische und psychologische Moment in der sprachlichen Formenbildung. Berlin, Habel, 1879. 1 *M.* (Eine äußerst lehrreiche Broschüre.)

Paul, Prinzipien der Sprachwissenschaft. Halle, Niemeyer, 1880. 6 *M.* (Das Werk gehört zu dem Vorzüglichsten, was bisher auf dem Gesamtgebiet der modernen Sprachwissenschaft geleistet ist.)

Paul, Mittelhochdeutsche Grammatik. 2. Aufl. Ebenda, 1884. 2 *M.* 60 *Pf.*

Raumer, Geschichte der germanischen Philologie. München, Oldenbourg, 1870. 9 *M.* 60 *Pf.* (Die einzige und zugleich bahnbrechende Arbeit in dieser Richtung.)

Digitized by Google

Rückert, Geschichte der neuhochdeutschen Schriftsprache. 2 Bde. Leipzig, Weigel, 1875. 14 *M.* (Gleichfalls sehr bedeutend.)

Scherer, Zur Geschichte der deutschen Sprache. 2. Aufl. Berlin, Weidmann 1878. 10 *M.* (Ein sehr bedeutsames, aber sehr ausgedehnte Sprachkenntnisse voraussetzendes Werk.)

Schleicher, Die deutsche Sprache. 3. Aufl. Stuttgart, Cotta, 1874. 7 *M.* (Dieses Buch hat wohl zuerst das Interesse für die deutsche Sprache in weitere Kreise getragen; es ist noch heute lesenswert.)

Seemüller, Die Sprachvorstellungen als Gegenstand des deutschen Unterrichts. Wien, Hölder, 1885. 1 *M.*

Seemüller, Zur Methodik des deutschen Unterrichts. Ebenda, 1885. 1 *M.* 10 *Pf.*

Weinhold, Mittelhochdeutsche Grammatik. 2. Aufl. Paderborn, Schöningh, 1883. 8 *M.*

Ziemer, Junggrammatische Streifzüge im Gebiete der Syntax. 2. Aufl. Kolberg, Post, 1883. 2 *M.* 70 *Pf.*

Hier seien auch noch erwähnt:

Andresen, Konkurrenzen in der Erklärung der deutschen Geschlechtsnamen. Heilbronn, Henninger, 1883. 3 *M.*

Andresen, Über deutsche Volksetymologie. 5. Aufl. Ebenda, 1883. 5 *M.* (Das Buch ist vorzüglich geeignet, das Interesse auch weiterer Kreise für die deutsche Sprachwissenschaft zu erwecken.)

Müller, Quellenschriften und Geschichte des deutsch-sprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha, Thienemann, 1882. 6 *M.*

Ferner:

Andresen, Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen. 4. Aufl. Heilbronn, Henninger, 1885. 5 *M.*

Brandstätter, Die Gallicismen in der deutschen Schriftsprache. Leipzig, Hartknoch, 1874. 5 *M.*

Keller, Deutscher Antibarbarus. Stuttgart, Liesching u. Cie., 1879. 3 *M.* 50 *Pf.*

Lehmann, Die sprachlichen Sünden der Gegenwart. 3. Aufl. Braunschweig, Wreden, 1882. 2 *M.* 80 *Pf.*

Die letztgenannten Werke handeln alle über die Fehler, die in der heutigen deutschen Schriftsprache zu Tage treten. Das bedeutendste unter ihnen ist das von Andresen; für jeden Lehrer der deutschen Sprache wohl unentbehrlich.

Bechstein, „Germanische Philologie" in Schmids Encyklopädie der Erziehung und des Unterrichts. Bd. 6.

Schriften, die sich mit der Methode des grammatischen Unterrichts befassen, sind:

Richter, Alb., Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts in der Volksschule. 2. Aufl. Leipzig, Hesse, 1886. 1 *M.* (Ein ganz vorzügliches Büchlein, das sich jeder Lehrer des Deutschen, auch Lehrer von Mittelschulen, aneignen sollten.)

Weber, Hugo, Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. Leipzig, Siegismund u. Volkening, 1872. 2 *M.* (Eine gekrönte Preisschrift; äußerst anregend.)

Digitized by Google

E. Werke über Orthographie.

1. Darstellungen der Gestaltung derselben.

Duden, Die deutsche Rechtschreibung. Abhandlung, Regeln und Wörterverzeichnis mit etymologischen Angaben. Leipzig, Bibliogr. Institut, 1872. 1 *M.* 60 *Pf.*

Duden, Orthographischer Wegweiser für das praktische Leben. Verzeichnis sämtlicher deutschen und der meisten Fremdwörter, zahlreicher Eigennamen aus der Geographie und Geschichte, sowie vieler Personennamen der Gegenwart in einheitlicher Schreibung. 2. Aufl. Ebenda, 1884. 1 *M.* 50 *Pf.*

Duden, Vollständiges orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 8. Abdr. Ebenda, 1884. 1 *M.*

Regeln u. Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung

1. zum Gebrauch an bayrischen Schulen. München, Oldenbourg, 1879. 15 *Pf.*;
2. zum Gebrauch in den preußischen Schulen. 2. Aufl. Berlin, Weidmann, 1883. 15 *Pf.*;
3. zum Gebrauch in den sächsischen Schulen. 17. Aufl. Dresden, Huhle, 1885. 25 *Pf.*
4. zum Gebrauch in den württembergischen Schulen. 2. Aufl. Stuttgart, Metzler, 1885. 25 *Pf.*;
5. zum Gebrauche in den österreichischen Schulen. Wien, im k. k. Schulbücherverlag, 1879. 10 *Kr.*

Sanders, Vorschläge zur Feststellung einer einheitlichen Rechtschreibung für Alldeutschland. 2 Hefte. Berlin, Guttentag, 1873 u. 1874. 3 *M.*

Verhandlungen der zur Herstellung größerer Einigung in der deutschen Rechtschreibung berufenen Konferenz. Halle, Waisenhaus, 1876. 2 *M.* 50 *Pf.*

Wilmanns, Kommentar zur preußischen Schulorthographie. Berlin, Weidmann, 1880. 1 *M.* 90 *Pf.*

2. Methodische Schriften.

Bormann, Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Kritik der gewöhnlichen Methoden und Nachweisung des allein naturgemäßen Weges beim Unterricht in der Rechtschreibung. 2. Aufl. Berlin, A. Duncker, 1846. 50 *Pf.*

Engelien u. Fechner, Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung, methodisch geordnet. 3. Aufl. Berlin, W. Schultze, 1886. 1 *M.* 20 *Pf.*

Kellner, der Rechtschreibunterricht in der Elementarschule. Eine theoretisch-praktische Anweisung zur einfachen und erfolgreichen Behandlung dieses Lehrgegenstandes. 4. Aufl. Altenburg, Pierer, 1881. 80 *Pf.*

Kobmann u. Lober, Orthographie in Beispielen; eine Sammlung von Sätzen zur Einübung der Regeln für deutsche Rechtschreibung. Nürnberg, Korn, 1885. 2 *M.* 40 *Pf.*

Kuhl, Deutsche Rechtschreiblehre. Ein Hilfs- und Übungsbuch für den orthogr. Unterricht auf 3 Klassenstufen. 1.—3. Stufe. 4. Aufl. Gotha, Thienemann, 1881. 1 *M.* 40 *Pf.*

Leineweber, Übungsstoff zur Befestigung in der deutschen Rechtschreibung. Nebst vielen Übungsaufgaben und praktischen Winken zur erfolgreichen und bildenden Behandlung des orthogr. Unterrichts in der Elementarschule. 2. Aufl. Trier, Stephanus, 1884. 1 *M.*

Digitized by Google

Schwenk, Leitfaden für den Unterricht in der Orthographie und Interpunktion. Zum Gebrauch in Stadt- und Landschulen, in Präparandenanstalten, Fortbildungsschulen und zum Selbstunterricht. 4. Aufl. Neu-Ruppin, Petrenz, 1886. 1 *M.* 50 *Pf.*

Stejskal, Diktierbuch für den orthogr. Unterricht in Volks- und Bürgerschulen, sowie in den untersten Klassen der Mittelschulen Österreichs. 2. Aufl. Wien, Klinkhardt, 1883. 1 *M.* 30 *Pf.*

F. Aufsatzlitteratur.

1. Anleitungen zur Abfassung von Aufsätzen.

a. Für Mittelschulen.

Becker, Der deutsche Stil; neu bearbeitet von Lyon. 3. Aufl. Prag, Tempsky, 1883. 6 *M.* 50 *Pf.*

Cholevius, Praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze in Briefen an einen jungen Freund. 5. Aufl. Leipzig, Teubner, 1882. 2 *M.* 40 *Pf.*

Deinhardt, Beiträge zur Dispositionslehre. 2. Aufl. Bromberg, Mittler, 1878. 75 *Pf.*

Dorenwell, Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 2 Teile. Hannover, Meyer, 1883 u. 1884. 6 *M.* 40 *Pf.* (Gut.)

Geerling, Der deutsche Aufsatz; ein Hand- und Hilfsbuch für den Unterricht an Bürger-, Mittel-, Fortbildungs- und höheren Töchterschulen. 3. Aufl. Frankfurt a. M., Gestewitz, 1879—1883. 4 *M.* 50 *Pf.*

Hopf, Hilfsbuch zu deutschen Stilübungen. 5. Aufl. Nürnberg, Korn, 1880. 4 *M.* (Gut verwendbar.)

Kutzner, Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze. Leipzig, Teubner, 1882. 1 *M.*

Laas, Der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen. Theorie und Materialien. 2. Aufl. Berlin, Weidmann, 1877. 7 *M.* (Wohl die hervorragendste Leistung auf diesem Gebiete.)

Linnig, Der deutsche Aufsatz in Wort und Beispiel für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 4. Aufl. Paderborn, Schöningh, 1882. 3 *M.* (Recht praktisch.)

Marschall, Deutsches Stilbuch. 2 Teile. 4. Aufl. Nürnberg, Korn, 1882. 1 *M.* 60 *Pf.*

Naumann, Theoret.-praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze. 4. Aufl. Leipzig, Teubner, 1881. 3 *M.*

Rinne, Praktische Dispositionslehre. 3. Aufl. Stuttgart, Koch, 1883. 3 *M.* 10 *Pf.*

Rinne, Praktische Stillehre. 2. Aufl. Ebenda, 1884. 3 *M.* 20 *Pf.*

Rinnes Arbeiten sind durchaus originell.

Ritsert-Wagner, Die Lehre vom deutschen Stil. 11. Aufl. Darmstadt, Bergsträßer, 1884. 3 *M.*

Rudolph, Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilarbeiten. 4 Teile. 5.—7. Aufl. Berlin, Nicolai, 1880. 10 *M.*

Schießl, System der Stilistik. Eine wissenschaftliche Darstellung und Begründung der „stilistischen Entwicklungslehre". Straubing, Attenkofer, 1884. 4 *M.* 50 *Pf.*

Sommer, Hand- und Hilfsbuch für den Unterricht im deutschen Aufsatz in Unter-

Digitized by Google

und Mittelklassen höherer Lehranstalten. 9. Aufl. Köln, Du Mont-Schauberg, 1884. 2 *M.* 80 *Pf.* (Gut.)

Wernecke, Praktischer Lehrgang des deutschen Aufsatzes für die oberen Klassen der Gymnasien ꝛc. Eine Sammlung von deutschen Schulaufsätzen, prof. Lesestücken und Dispositionen nebst einer theoretischen Einleitung über die Aufsätze im allgemeinen. 3. Aufl. Münster, Nasse, 1885. 3 *M.* (Recht brauchbar.)

b. Für Volksschulen.

Kleinschmidt, Deutsche Stilübungen; ein Wegweiser zu einem methodischen und erfolgreichen Verfahren beim Stilunterricht. 1. Teil. Leipzig, Brandstetter, 1886, 4 *M.* (Im Erscheinen begriffen.)

2. Materialien.

a. Für Mittelschulen.

Apelt, Der deutsche Aufsatz in der Prima des Gymnasiums. Leipzig, Teubner, 1883. 4 *M.* (Das Werk, ein historisch-kritischer Versuch über den Aufsatz, führt in den Anmerkungen eine reiche Fülle von Aufsatzthemen an.)

Beck, Stilistisches Hilfsbuch. 3 Teile. München, Merhoff, 1868—1872. 7 *M.* 50 *Pf.*

Bindel, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für Tertia. Leipzig, Teubner, 1884. 2 *M.*

Böhm, Deutsche Aufsätze für die Unter- und Mittelklassen der Real- und höheren Bürgerschulen. 3 Teile. Berlin, Bornträger. 1880. 5 *M.* 10 *Pf.*

Cholevius, Dispositionen und Materialien zu deutschen Aufsätzen. 2 Bändchen. 7. u. 9. Aufl. Leipzig, Teubner, 1879 u. 1880. 7 *M.* 20 *Pf.*

Friedrich, Deutsche Aufsätze in ausführlichem Entwurfe für die oberste Bildungsstufe der Gymnasien. München, Friedrich, 1881. 1 *M.* 60 *Pf.*

Friedrich, Dispositionen und Materialien zu deutschen Abhandlungen für die oberste Stufe der Gymnasien. Aschersleben, Siever, 1880. 1 *M.* 20 *Pf.*

Fromme, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen (für höhere Schulen). Essen, Bädeker, 1886. 1 *M.* 50 *Pf.*

Glöckler, Stoffe zu Rechtschreib- und Aufsatzübungen. Für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten. Stuttgart, Bonz, 1885. 2 *M.* 80 *Pf.* (Unbedingt eine der vorzüglichsten diesbezüglichen Leistungen.)

Haselmayer, Neue deutsche Aufsätze und Aufsatzpläne für höhere Kurse der Mittelschulen. Würzburg, Staudinger, 1885. 1 *M.* 20 *Pf.*

Heinrichs, Themata zu deutschen, lateinischen und französischen Aufsätzen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Paderborn, Schöningh, 1884. 4 *M.* (Eine reichhaltige Sammlung.)

Heinze, Praktische Anleitung zum Disponieren für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 4. Aufl. Leipzig, Engelmann, 1882. 4 *M.*

Hentschel u. Junghänel, Sammlung ausgeführter Stilarbeiten. Für Mittelklassen höherer Lehranstalten. 4 Abteil. Berlin, Hempel, 1882. 7 *M.* 60 *Pf.*

Herzog, Der Stoff zu stilistischen Übungen in der Muttersprache. 17. Aufl. Braunschweig, Schwetschke u. Sohn, 1884. 3 *M.*

Hoffmann, Fünfzig Themata zu deutschen Aufsätzen für die obersten Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig, Teubner, 1882. 1 *M.*

Digitized by Google

Hopf, Fünfzig neue Entwürfe zu deutschen Aufsätzen in Mittelschulen. Nürnberg, Korn, 1878. 1 *M.* 80 *Pf.*

Kehrein, Entwürfe zu deutschen Aufsätzen. 7. Aufl. Paderborn, Schöningh, 1882. 3 *M.* 75 *Pf.*

Kellner, Materialien für den mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck in höheren Lehranstalten. 9. Aufl. Altenburg, Pierer, 1883 2 *M.*

Klaucke, Deutsche Aufsätze und Dispositionen. Für die obersten Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Weber, 1881. 5 *M.*

Kluge, Themate zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen. 4. Aufl. Altenburg, Bonde, 1886. 3 *M.*

Leuchtenberger, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für obere Klassen höherer Lehranstalten. 2 Bändchen. 2. u. 3. Aufl. Berlin, Gärtner, 1883. 4 *M.*

Naumann, Fünfundzwanzig Themata mit ausführlichen Dispositionen für obere Klassen. Leipzig, Teubner, 1882. 1 *M.* 60 *Pf.*

Normann, Neue Materialien zu deutschen Stilübungen. 2. Aufl. Kattowitz, Siwinna, 1883. 3 *M.* 50 *Pf*

Tschache, Themata zu deutschen Aufsätzen. 3. Aufl. Breslau, Kern, 1882. 2 *M.* 70 *Pf.*

Benn, Deutsche Aufsätze, verbunden mit einer Einleitung zum Anfertigen von Aufsätzen, 325 Dispositionen ꝛc., vorzugsweise für obere Klassen höherer Lehranstalten. 31. Aufl. Altenburg, Pierer, 1886. 4 *M.* (Eines der meist verbreiteten Bücher.)

Wendt, Aufgaben zu deutschen Aufsätzen aus dem Altertum. Berlin, Grote, 1884. 2 *M.* 40 *Pf.* (Das Buch ist für Lehrer bestimmt, aus der Praxis hervorgegangen und durchweg von deren Hauch belebt.)

Zurborg, Hundert Themata für deutsche Aufsätze. Leipzig, Teubner, 1881. 60 *Pf.*

Eine Fülle von Aufsatzthemen bietet auch

Zeuschner, Internationaler Citatenschatz. 3. Aufl. Leipzig, Schloemp, 1886. 5 *M.*

b. Für Volksschulen.

Dorenwell u. Henckel, Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen in Volks- und Bürgerschulen. Hannover, Meyer, 1885. 3 *M.*

Engelien, Sammlung von Musteraufsätzen für die Mittelklassen höherer Knaben- und Mädchenschulen und die oberen Klassen gehobener Volksschulen 5. Aufl. Berlin, W. Schultze, 1879. 2 *M.*

Heinemann, Materialien für die Stilübungen in Volksschulen. 2 Teile. 3. Aufl. Braunschweig, Wreden, 1882. 1 *M.* 60 *Pf.*

Hentschel, Sammlung stufenmäßig geordneter Aufsätze für Stadt- und Landschulen. Leipzig, Peter, 1882. 1 *M.* 20 *Pf.*

Hüttemann, Deutsches Aufsatzbuch; eine stufenmäßig geordnete Sammlung deutscher Aufsätze für Volks- und Mittelschulen. 4. Aufl. Hannover, Helwing, 1882. 3 *M.*

Jütting, Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen für 8—15jährige Schüler. 4. Aufl. Leipzig, Siegismund und Volkening, 1879. 40 *Pf.*

Kehr, Materialien zur Übung im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck für Volksschulen. 5. Aufl. Gotha, E. F. Thienemann, 1875. 1 *M.*

Mezler, Planmäßig geordnete Musterbeispiele für alle Klassen der Volksschule. 10. Aufl. Freiburg, Herder, 1886. 3 *M.*

Digitized by Google

Schubert, Stoffe zu deutschen Aufsätzen für die Oberklassen der Volks- und Bürgerschulen. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn, 1879. 2 *M.*

Sommer, Praktische Aufsatzschule für Elementarschüler. 2 Teile. 8. Aufl. Paderborn, Schöningh, 1883. 40 *Pf.*

Steinbrück, Deutsche Aufsätze für die Mittelstufe der Volks- und Mittelschule. Langensalza, Beyer u. Söhne, 1885. 1 *M.* 20 *Pf.*

Barrelmann, Ausgeführte Stilarbeiten; ein Hilfsbuch für Lehrer beim stilistischen Unterrichte in Volks- u. Mittelschulen. 3. Aufl. Hannover, Helwing, 1884. 2 *M.*

Wagner, Musterbeispiele zu deutschen Aufsätzen für Elementar-, Volks-, Fortbildungsschulen. 2 Bändchen. Langensalza, Schulbuchhandlung 1883—1884. 1 *M.* 80 *Pf.*

Wichmann u. Zipler, Deutsche Aufsätze. 2 Teile. Berlin, Stubenrauch, 1885. 1 *M.* 80 *Pf.*

G. Sprachwissenschaftliche Werke.

Hovelacque, La Linguistique. 3. éd. Paris, Reinwald, 1880. 4 frs. 50 ct.

Müller, Max, Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache. 3. Aufl. Leipzig, Klinkhardt, 1875. 14 *M.*

Sayce, Principles of comparative philology. 3. edition. London, Trübner. 10 sh. 6d.

Whitney, Die Sprachwissenschaft. Bearbeitet und erweitert von Jolly. München, Theodor Ackermann, 1874. 10 *M.*

Whitney, Leben und Wachstum der Sprache; übersetzt von Leskien. Leipzig, Brockhaus, 1876. 6 *M.*

(Jedes der vorstehenden Werke ist ungemein lehrreich und anregend.)

Ein Werk von hervorragendem Werte verspricht zu werden:

Paul, H., Grundriß der germanischen Philologie. Straßburg, Trübner.

H. Wörterbücher.

Götzinger, Reallexikon des germanischen Altertums. 2. Aufl. Leipzig, Urban, 1884. 15 *M.* (Das Buch enthält sehr viel kulturgeschichtliches Material.)

Grimm, Jak., Deutsches Wörterbuch. Leipzig, Hirzel. (Das großartigst angelegte und vorzüglichste aller deutschen Wörterbücher; noch unvollendet.)

Kluge, Etymologisches Wörterbuch. 3. Aufl. Straßburg, Trübner, 1884. 10 *M.* 50 *Pf.* (Ebenfalls sehr empfehlenswert.)

Müller, Sinn- und Sinnverwandtschaft deutscher Wörter, nach ihrer Abstammung aus den einfachsten Anschauungen entwickelt; bis jetzt 4 Lieferungen. Leipzig, Pfau. à 1 *M.* 20 *Pf.*

Sanders, Wörterbuch der Hauptschwierigkeiten in der deutschen Sprache. 14. Aufl. Berlin, Langenscheidt, 1885. 3 *M.*

Sanders, Ergänzungswörterbuch der deutschen Sprache. Berlin, Abenheim, 1885. 50 *M.*

Sanders, Wörterbuch deutscher Synonymen. 2. Aufl. Hamburg, Hoffmann und Campe, 1882. 10 *M.*

Sanders, Handwörterbuch der deutschen Sprache. 3. Aufl. Leipzig, Wigand, 1882. 7 *M.* 50 *Pf.*

Weigand, Deutsches Wörterbuch. 2 Bände. 2. Aufl. Gießen, Ricker, 1876. 32 *M.* (Das Buch darf in keiner Lehrerbibliothek fehlen.)

Digitized by Google

J. Werke zur Orientierung über die Litteratur.

Bahder, Die deutsche Philologie im Grundriß. Paderborn, Schöningh, 1882. 6 *M.*

Jahresbericht über die Erscheinungen auf dem Gebiet der germanischen Philologie; bis jetzt 7 Jahrgänge. Leipzig, Reißner. pro Jahrg. 8 *M.* (Vorzüglich.)

K. Zeitschriften.

Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Litteratur von Paul u. Braune. Halle, Niemeyer. Pro Bd. 15 *M.*

Germania; Vierteljahrsschrift für deutsche Altertumskunde, von Bartsch. Wien, Gerold. Pro Jahrgang 15 *M.*

Litteraturblatt für germanische und romanische Philologie von Behaghel und Neumann. Heilbronn, Henninger. Pro Jahrgang 10 *M.* (Vortrefflich redigiert.)

Quellen und Forschungen zur Sprach- und Kulturgeschichte der germanischen Völker, von Martin, Ten Brink und W. Scherer. Straßburg, Trübner.

Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Litteratur von Steinmeyer. Berlin, Weidmann. Pro Jahrgang 15 *M.*

Zeitschrift für ortografie, ortoepie und sprachfysiologie von Vietor. Rostock, Werther. Pro Jahrgang 3 *M.*

Zeitschrift, internationale, für die gesamte Sprachwissenschaft. Leipzig, Barth.

Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft, von Steinthal u. Lazarus. Berlin, Dümmler. Pro Jahrg. 9 *M.* 60 *Pf.*

Nachtrag.

A. Geographie.

I. Lehrmittel.

Keil u. Riecke, Deutscher Schul-Atlas; 31. vollständig neu bearbeitete Auflage von „Amthor-Ißleibs Volks-Atlas über alle Teile der Erde". Berlin, Theodor Hofmann. 1 *M.*

Der Sternenhimmel zu jeder Stunde des Jahres. Ausgabe für Mitteleuropa. 4. Aufl. Leipziger Lehrmittelanstalt in Leipzig von Schneider. 1 *M.* 50 *Pf.* (Für die Hand der Schüler ein vorzügliches Hilfsmittel zur Orientierung am Fixsternhimmel.)

II. Litteratur.

1. Methodisches.

Frick, Typische Dispositionen aus dem geogr. Unterricht in „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen" von Frick u. Richter. 4. Heft. Halle, Waisenhaus, 1885. (Ein sehr anregender Artikel, wie denn überhaupt die ganze Zeitschrift unzweifelhaft eine der bestredigierten ist.)

Digitized by Google

Jauker, Die Instruktionen für den Unterricht in der Geographie in „Der Gymnasiallehrplan und die Instruktionen für den Unterricht an den österreichischen Gymnasien". Verhandlungen des Vereines „Innerösterreichische Mittelschule" in Graz. Wien, Karl Graeser, 1886. 3 *M.* 20 *Pf.* (Der Vortrag Jaukers und die sich daran knüpfende Diskussion bieten jedenfalls das Entschiedenste, was bisher in der Frage des Kartenzeichnens gesprochen oder geschrieben worden. Jauker spricht sich dahin aus, daß wohl der Lehrer im Unterrichte vom Zeichnen methodischen Gebrauch machen soll, daß jedoch das Kartenzeichnen, d. h. das Zeichnen von ganzen Ländern und Weltteilen mit allen oro-, hydro- und topographischen Verhältnissen seitens der Schüler in der Mittelschule zu verwerfen sei [natürlich noch viel mehr auf der Stufe der Volksschule]. Charakteristische Einzelheiten, zu deren Wiedergabe keine besondere Übung erforderlich ist, mögen indes zur besseren Einprägung eben des Charakteristischen seitens der Schüler gar wohl gezeichnet werden. Sehr warm dagegen befürwortet Jauker den Gebrauch von stummen Karten. Die Gründe, die Jauker zu gunsten seiner Ansicht vorführt, scheinen mir in der That so durchschlagend, daß ich kein Bedenken trage, der Meinung desselben beizutreten. Hienach ist das oben über das Kartenzeichnen Vorgetragene zu modifizieren. Möge kein Lehrer der Geographie versäumen, die diesbezüglichen äußerst interessanten Verhandlungen an der angeführten Stelle selbst nachzulesen!)

Materialien für den Unterricht in der Geographie nach der konstruktiven Methode. Methodisch zusammengestellt vom Bezirkslehrerverein München. München, Kellerer, 1886. 1 *M.* 20 *Pf.* (Sehr einfach gehalten.)

Tromnau, Die Geographie in der Volksschule; ein methodologisches Hilfsbuch für den erdkundlichen Unterricht. Berlin, Theodor Hofmann, 1886. 1 *M.* 60 *Pf.* (Ganz empfehlenswert; namentlich frei von allen Verstiegenheiten.)

2. Lehrbücher.

Matzat, Zeichnende Erdkunde. 2. Aufl. Berlin, Parey, 1886. 2 *M.* (Ein originelles, in hohem Grade anregendes Buch.)

3. Astronomische Geographie.

Meyer, Wilh., Kosmische Weltansichten. Astronomische Beobachtungen und Ideen aus neuester Zeit. Berlin, Allgemeiner Verein für deutsche Litteratur, 1886. 5 *M.* (Äußerst fesselnd geschrieben.)

4. Reisewerke.

Anrep-Elmpt, Australien; eine Reise durch den ganzen Weltteil. 3 Bände. Leipzig, Friedrich, 1886. 24 *M.*

Darwin, Reise eines Naturforschers um die Welt. Stuttgart, Schweizerbart, 1875. 10 *M.* (Ein Meisterwerk.)

Forbes, Wanderungen eines Naturforschers im malaiischen Archipel. 2 Bde. Jena, Costenoble, 1885 u. 1886. ca. 12 *M.*

Lindemann u. Finsch, Die zweite deutsche Nordpolfahrt in den Jahren 1869 u. 1870 unter Kapitän Koldewey. Leipzig, Brockhaus, 1875. 5 M.

Digitized by Google

B. Geschichte.

1. Methodisches.

Jäger, Aus der Praxis. 2. Aufl. Wiesbaden, Kunzes Nachfolger, 1886. 3 *M.* (Dieses wirklich goldene Buch enthält auch sehr wertvolle Winke über geschichtlichen Unterricht.)

2. Lehrbücher.

Eckertz, Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte. 13. Aufl. Wiesbaden, Kunzes Nachfolger, 1884. 1 *M.* 70 *Pf.* (Das Buch wird sehr gelobt.)

3. Geschichte des Altertums.

Welzhofer, Allgemeine Geschichte des Altertums. 1. Bd. Gotha, Andreas Perthes, 1886. 6 *M.* (Knapp gehalten und die neuesten Resultate der Geschichtswissenschaft verwertend; vorzüglich.)

4. Neuere Zeit.

Bezold, Geschichte der Reformation in Onckens Weltgeschichte in Einzeldarstellungen. Berlin, Grote.

5. Charakterbilder.

Hoffmann, Deutsche Geschichte in Lebensbildern und Darstellungen. Mainz, Kirchheim, 1884. 5 *M.*

Hoffmann, Weltgeschichte in Lebensbildern und Darstellungen. Ebenda, 1883. 9 *M.* (Beide Werke teilen den kathol. Standpunkt.)

C. Deutsche Sprache.

1. Methodisches.

Free, Der muttersprachliche Unterricht in der Volksschule. Eine eingehende Darstellung des methodischen Verfahrens beim Unterricht in der Muttersprache. Bernburg, Bacmeister, 1884. 1 *M.* 40 *Pf.*

2. Lesebuchlitteratur.

Eckardt, Anleitung, dichterische Meisterwerke auf eine geist- und herzbildende Weise zu lesen. 3. Aufl. Leipzig, Wartig, 1883. 1 *M.* 60 *Pf.*

Gräve, Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule. 3. u. 4. Schuljahr (auf Herbartscher Grundlage). Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1885. 1 *M.* 20 *Pf.*

3. Orthographie.

Duden, Die Verschiedenheiten der amtlichen Regelbücher über Orthographie. Nördlingen, Beck, 1886. 80 *Pf.*

4. Aufsatzmaterialien.

Gossel, Praktische Aufsatzschule. (Mit einem Vorwort von Polak.) Berlin, Theodor Hofmann, 1883. 2 *M.* 60 *Pf.*

Hoffmann, Materialien und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für die obersten Klassen höherer Lehranstalten. Hannover, Hahn, 1885. 3 *M.*

Möbus, Stoffe zu deutschen Stilübungen. Musterstücke, Entwürfe und Aufgaben für die Oberklassen höherer Schulen. 2. Aufl. Berlin, Gaertner, 1883. 4 *M.*

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

This book should be returned to the Library on or before the last date stamped below.

A fine of five cents a day is incurred by retaining it beyond the specified time.

Please return promptly.

Digitized by Google

Educ 2230.186
Methodik des Unterrichts in Geograp
Widener Library 005474290
3 2044 079 728 101